Indicateurs de l'éducation
édition 2003

Ministère de l'Éducation
Secteur de l'information et des communications

Le contenu de la présente publication a été établi par la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.

Direction : Robert Maheu

Coordination : André Lespérance

Rédaction : Guy Baillargeon
Marius Demers
Pierre Ducharme
Solanges Hudon
Serge Lavallée
Jacques Lavigne
André Lespérance
Raymond Ouellette
Benedykta Ristic
Gaston Sylvain

Annexe statistique : Jean-Pierre Dufort
Kouadio Antoine N'zué

Traitement informatique : Marcel Beaudet
Maryse Dallaire
Pierre Demers
Nicole Dion
Denis Drolet
Claudette Jutras
Daniel Laplante
Hélène Leblanc
Huguette Légaré
Jeannette Ratté
Denise V. Rochette

Production : Direction des communications, Service des publications et des expositions

Collaboration : Direction de la production en langue anglaise (DPLA)
Direction de la sanction des études (DSE)
L'Aide financière aux études (AFE)

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2003 – 02-01829

ISBN 2-550-40785-7
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2003

Table des matières

Sommaire des fiches

Introduction

Le système d'éducation du Québec : une brève description

1 Les ressources allouées à l'éducation

2 Les activités

3 Les résultats – Les compétences à la sortie des études

4 Les résultats – L'évaluation des apprentissages

5 Les résultats – L'obtention des diplômes

6 Le marché du travail

Annexe statistique

Tableaux sur l'effectif scolaire, le personnel, les diplômes et les taux de scolarisation

Sommaire des fiches

105-00583/

	Les ressources allouées à l'éducation	Les activités
Système scolaire et contexte social	1.1 La dépense du gouvernement du Québec pour l'éducation 1.2 La dépense globale d'éducation par rapport au PIB 1.3 La dépense globale d'éducation par habitant 1.4 La dépense globale d'éducation par élève par rapport au PIB par habitant 1.5 Le coût de formation des diplômés	2.1 L'espérance de scolarisation 2.2 L'accès à la préscolarisation
Enseignement primaire et secondaire	1.6 La dépense globale pour l'enseignement primaire et secondaire par rapport au PIB 1.7 La dépense de fonctionnement des commissions scolaires en dollars courants et en dollars constants 1.8 Comparaison de la dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires 1.9 Le rapport élèves-enseignant dans les commissions scolaires 1.10 Le salaire moyen du personnel enseignant des commissions scolaires	2.3 L'accès à la 4e et à la 5e secondaire en formation générale – Secteur des jeunes 2.4 L'accès à la formation professionnelle au secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes 2.5 L'accès au secteur des adultes en formation générale au secondaire 2.6 Le décrochage scolaire au secondaire 2.7 Les redoublements au primaire et au secondaire général – Secteur des jeunes
Enseignement collégial	1.11 La dépense de fonctionnement des cégeps 1.12 Le rapport élèves-enseignant, le salaire moyen et le coût des enseignants par élève dans les cégeps	2.8 L'accès aux études collégiales à l'enseignement ordinaire 2.9 Le passage immédiat du collégial à l'université
Enseignement universitaire	1.13 La dépense globale pour l'enseignement universitaire par rapport au PIB 1.14 La dépense de fonctionnement général par étudiant des universités 1.15 Le salaire moyen des professeurs des universités 1.16 L'aide financière aux études et les droits de scolarité 1.17 La recherche subventionnée et commanditée dans les universités	2.10 L'accès aux études universitaires 2.11 La formation de chercheurs et de chercheuses

Sommaire des fiches *(suite)*

	Les résultats	
	Les compétences à la sortie des études	**L'évaluation des apprentissages**
Système scolaire et contexte social		
Enseignement primaire et secondaire	3.1 La réussite au second cycle du secondaire en formation générale au secteur des adultes 3.2 La réussite en formation professionnelle au secondaire	4.1 Les résultats aux épreuves du secondaire selon certaines variables – Secteur des jeunes 4.2 Les disparités régionales aux épreuves du secondaire – Secteur des jeunes 4.3 L'épreuve de français de 5e secondaire – Secteur des jeunes 4.4 L'apprentissage des mathématiques chez les élèves de 13 ans
Enseignement collégial	3.3 La réussite des études en formation préuniversitaire à l'enseignement ordinaire au collégial 3.4 La réussite des études en formation technique à l'enseignement ordinaire au collégial 3.5 La durée des études à l'enseignement ordinaire au collégial	4.5 L'épreuve uniforme de français au collégial
Enseignement universitaire	3.6 La réussite et la durée des études dans les programmes conduisant au baccalauréat 3.7 La réussite et la durée des études dans les programmes conduisant à la maîtrise 3.8 La réussite et la durée des études dans les programmes conduisant au doctorat	

Sommaire des fiches *(suite)*

	Les résultats	Le marché du travail
	L'obtention des diplômes	
Système scolaire et contexte social	5.1 Le niveau de diplomation à la sortie de l'enseignement	6.1 L'évolution de l'emploi selon le niveau de scolarité 6.2 La participation à l'emploi selon le niveau de scolarité 6.3 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées
Enseignement primaire et secondaire	5.2 L'obtention d'un diplôme du secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes 5.3 L'obtention d'un diplôme du secondaire : disparités régionales – Secteurs des jeunes et des adultes 5.4 L'obtention d'un diplôme de formation professionnelle du secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes 5.5 L'obtention d'un diplôme du secondaire au Québec et dans des pays de l'OCDE en 2000	6.4 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées de la formation professionnelle au secondaire
Enseignement collégial	5.6 L'obtention du diplôme au collégial	6.5 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées du collégial 6.6 Le point de vue des employeurs de titulaires d'un diplôme de la formation technique
Enseignement universitaire	5.7 L'obtention des diplômes universitaires 5.8 Les diplômes d'études universitaires selon le domaine d'études 5.9 L'obtention d'un diplôme d'études universitaires au Québec et dans des pays de l'OCDE, en 2000	

Introduction

La présente édition des *Indicateurs de l'éducation* traite de l'ensemble du système scolaire, de la maternelle jusqu'à l'université. Quelques indicateurs concernent l'ensemble du système d'éducation, alors que d'autres sont propres à chaque ordre d'enseignement. Cette année, en plus des mises à jour habituelles, les modifications apportées au contenu ont trait à la part des dépenses du gouvernement consacrée à l'éducation, aux résultats des élèves à des épreuves canadiennes dans le cadre du *Programme d'indicateurs du rendement scolaire* (PIRS) et au point de vue des employeurs sur les titulaires d'un diplôme d'études collégiales.

La publication des indicateurs poursuit un objectif de reddition de comptes, c'est-à-dire diffuser des données précises sur les ressources allouées à l'éducation, les différentes activités du système scolaire et les résultats obtenus. Les indicateurs se présentent sous la forme de fiches où sont regroupées des données récentes et des données historiques qui permettent de décrire l'évolution d'un phénomène. L'édition 2003 compte 56 fiches : 55 fiches sont des mises à jour de fiches existantes, dont 53 de l'édition 2002 et 2 d'éditions antérieures, alors qu'une autre est entièrement nouvelle.

L'établissement des indicateurs de l'éducation au Québec s'inscrit dans un mouvement plus vaste. Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) a lancé des programmes d'indicateurs pour les provinces canadiennes; l'OCDE a fait de même pour les pays membres, et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a aussi publié une série d'indicateurs sur l'éducation dans le monde. Le Québec participe activement à ce mouvement mondial, puisque sa première publication d'indicateurs de l'éducation remonte à 1986.

L'examen des indicateurs rassemblés dans la présente publication révèle des phénomènes et des tendances qui caractérisent notre système d'éducation. Quelques-uns sont repris dans les paragraphes suivants, de façon sommaire. On trouvera plus d'information sur ces sujets et sur bien d'autres plus loin dans le document.

Les ressources allouées à l'éducation

En 2001-2002, au Québec, la dépense globale relative à l'éducation, incluant notamment la dépense de fonctionnement, la dépense d'immobilisation des établissements et la dépense ministérielle, était estimée à 17 milliards de dollars, ce qui représentait 7,4 % du produit intérieur brut (PIB). À titre de comparaison, la part du PIB

consacrée à l'éducation dans le reste du Canada s'établissait à 6,3 % et aux États-Unis, à 7,2 %. Par ailleurs, ce que le gouvernement du Québec dépense pour l'éducation en 2002-2003 représente 25,8 % de ses dépenses de programme.

La dépense globale, qui représentait 2 291 $ par habitant, était à peu près la même que pour le reste du Canada. La répartition de la dépense globale selon les ordres d'enseignement révèle que le primaire et le secondaire, qui comprennent les commissions scolaires et les établissements privés subventionnés, représentaient 53 % de la dépense globale totale en 2001-2002. L'enseignement collégial, qui inclut les cégeps et les établissements privés subventionnés, comptait pour 12 % du total. Enfin, la dépense des universités représentait 23 % de la dépense totale. En outre, d'autres dépenses, notamment pour la formation financée par Développement des ressources humaines Canada ou par Emploi Québec, représentaient 12 % du total.

Par ailleurs, en 2001-2002, la dépense de fonctionnement des commissions scolaires du Québec s'établissait au total à 7,8 milliards de dollars, soit une moyenne de 7 125 $ par élève. La dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires du Québec est supérieure de 3,7 % à celle du reste du Canada; on peut cependant observer que le rapport élèves-personnel d'enseignement est de 14,6 au Québec contre 16,2 dans le reste du Canada, ce qui est contrebalancé par un salaire moyen du personnel d'enseignement relativement moins élevé au Québec, soit 51 262 $ par rapport à 57 570 $ dans le reste du Canada.

Dans les cégeps, en 2001-2002, la dépense de fonctionnement par élève était estimée à 8 057 $ dont 54 % (4 339 $) pour le personnel enseignant. En 2001-2002, la dépense de fonctionnement général par étudiant dans les universités était de 11 916 $, si on exclut la recherche subventionnée, soit la même que la moyenne de 11 943 $ dans le reste du Canada. Pourtant, la dépense globale pour l'enseignement universitaire représentait une part du PIB plus élevée au Québec (1,69 %) que dans le reste du Canada (1,42 %), à cause, justement, d'une richesse collective (mesurée par le PIB par habitant) moindre au Québec. Les sommes allouées à la recherche universitaire en 2000-2001 se chiffraient à 874,5 millions de dollars. Quant au personnel enseignant des universités, son coût par étudiant était de 4 806 $ en 2000-2001.

En 2001-2002, 127 768 personnes ont bénéficié du Programme de prêts et bourses. L'aide financière accordée sous forme de prêts représentait 338,6 millions de dollars et l'aide accordée sous forme de bourses s'élevait à 254,0 millions de dollars. Quant aux droits de scolarité en 2002-2003, ils sont en moyenne de 1 851 $ au Québec, pour des études à temps plein au premier cycle, contre 4 634 $ en Ontario.

Les cheminements scolaires de l'école primaire jusqu'à l'université

Le cheminement dans le système scolaire québécois, observé en 2001-2002, est illustré par le schéma de la page ci-contre. Celui-ci présente les proportions d'une cohorte de jeunes accédant aux études et obtenant un diplôme à chacun des ordres d'enseignement. Le schéma révèle que, dans une génération de 100 personnes, 98 parviendront aux études secondaires et 81 obtiendront un premier diplôme du secondaire, 38 obtiendront un diplôme d'études collégiales (DEC), 26 obtiendront un baccalauréat, 7 obtiendront une maîtrise et, enfin, 1 personne obtiendra un doctorat. On note, par ailleurs, que parmi les 81 personnes qui obtiendront un diplôme du secondaire, il y aura 26 titulaires d'un diplôme de formation professionnelle. L'ensemble du parcours scolaire est cependant loin d'être symétrique pour les deux sexes : en 2001-2002, beaucoup plus d'hommes que de femmes (soit 25 % contre 12 %) laissaient leurs études avant d'avoir obtenu quelque diplôme que ce soit. À l'opposé, 31 % des femmes obtenaient au moins un baccalauréat en 2001, contre seulement 21 % des hommes.

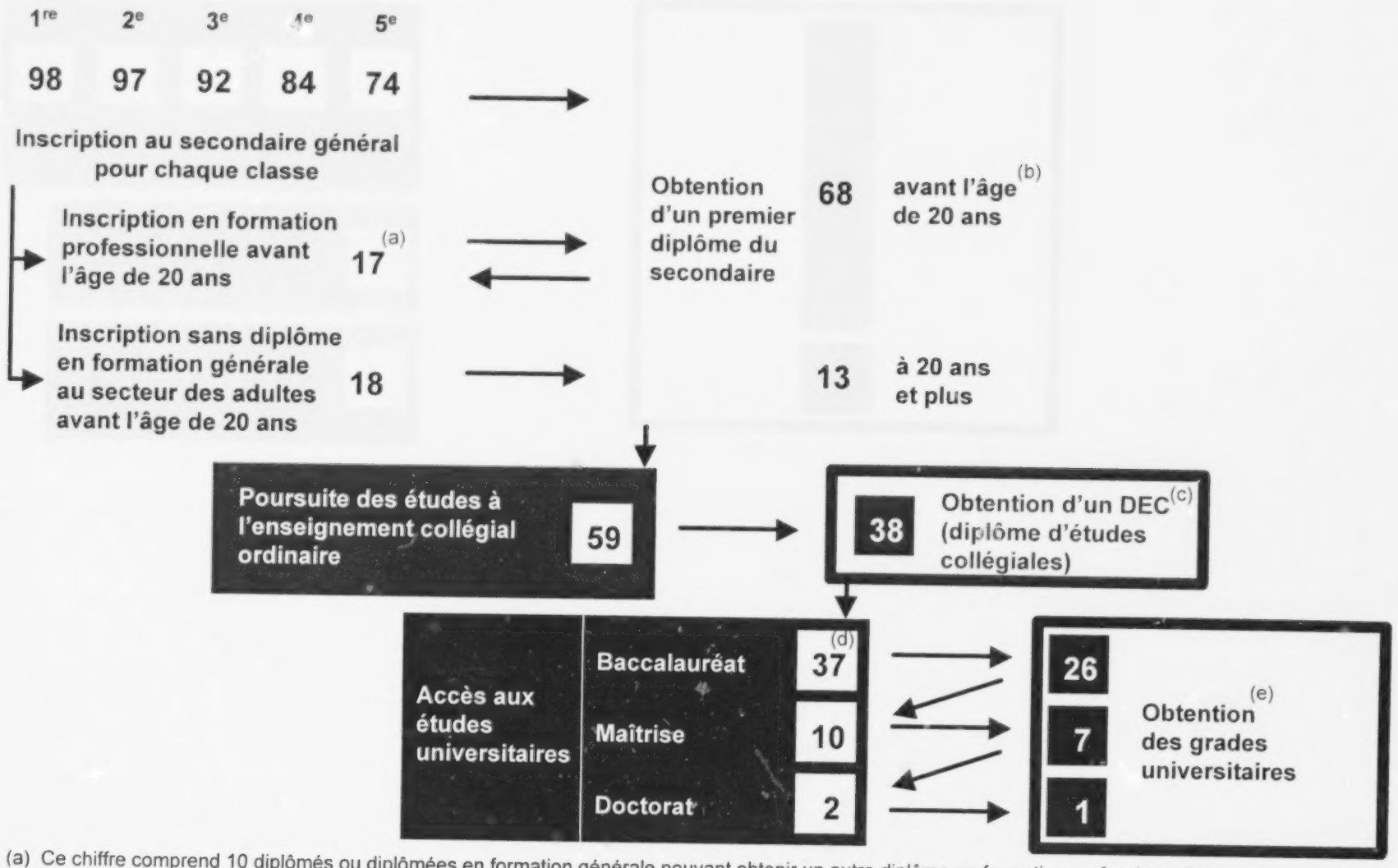
Des objectifs de scolarisation d'un plus grand nombre de Québécois et de Québécoises ont été établis pour l'an 2010. Ainsi, 85 % des élèves d'une génération devront obtenir un diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans, 60 %, un diplôme d'études collégiales et 30 %, un baccalauréat. Dans ce dernier cas, l'objectif est déjà atteint par les femmes.

Un enfant qui entrait à l'école primaire en 2001-2002 pouvait espérer bénéficier d'une moyenne de 15,4 années de fréquentation scolaire, si l'on prend pour hypothèse qu'il remplit, au cours de sa scolarisation, toutes les conditions (réussite et persévérance) qui existent pendant l'année en cours. En ce qui concerne les titulaires d'un diplôme, leur formation jusqu'à la fin du secondaire aurait duré 11,2 années et aurait coûté, en 2000-2001, la somme de 91 488 $; ceux et celles qui persévèrent jusqu'au baccalauréat auraient étudié pendant 17,2 années pour un coût global de 180 161 $.

La persévérance et l'obtention des diplômes

L'abandon des études avant l'obtention du diplôme est une préoccupation importante au sein du monde scolaire. De multiples approches permettent de jeter un éclairage sur ce phénomène; la réussite scolaire, toujours traduite ici par l'obtention d'un diplôme, est mesurée différemment selon l'ordre ou le secteur d'enseignement. À cet égard, la proportion des jeunes de 19 ans qui n'ont pas obtenu de diplôme du secondaire et qui ont quitté les études s'établissait à 19 % au début de 2001-2002.

Le cheminement de 100 jeunes Québécois et Québécoises dans le système scolaire, selon les comportements observés en 2001-2002



(a) Ce chiffre comprend 10 diplômés ou diplômées en formation générale pouvant obtenir un autre diplôme en formation professionnelle.
(b) Tous les diplômes du secteur des jeunes sont comptés ici, indépendamment de l'âge.
(c) Les dernières données dont on dispose sont celles de 2000-2001.
(d) Les personnes qui accèdent aux études universitaires ne se recrutent pas uniquement parmi les titulaires d'un DEC.
(e) Les dernières données dont on dispose sont celles de 2001.

Quant aux autres composantes du système scolaire, c'est en observant le nombre annuel de sortants et de sortantes que sont évaluées les proportions d'élèves et d'étudiants et d'étudiantes qui réussissent à obtenir un diplôme et, concurremment, les proportions qui interrompent leurs études de façon temporaire ou définitive. Ainsi, parmi les élèves du second cycle du secondaire inscrits au secteur des adultes et quittant l'école avant l'âge de 20 ans, 54 % terminent leurs études avec un diplôme tandis que 46 % les abandonnent durant au moins deux ans. À la formation professionnelle du secondaire, parmi 100 élèves de tous âges quittant les études secondaires alors qu'elles et ils étaient inscrits à des programmes devant conduire à un diplôme d'études professionnelles (DEP), on en compte 67 qui obtiennent un diplôme. À l'enseignement collégial, dans les programmes de formation préuniversitaire, 69% des élèves obtiennent le diplôme d'études collégiales (DEC); à la formation technique, 57 % des élèves l'obtiennent. À l'université, dans les programmes de baccalauréat, 67 % des étudiants et étudiantes obtiennent leur diplôme. À la maîtrise et au doctorat, ce sont respectivement 69 % et 53 % qui obtiennent le diplôme recherché.

L'évaluation des apprentissages

En juin 2002, les élèves des 4^{e} et 5^{e} années du secondaire ont obtenu une moyenne de 73,4 % et un taux de réussite de 85,1 % dans les matières pour lesquelles le ministère de l'Éducation a administré des épreuves uniques. Les garçons ont obtenu une moyenne de 72,4 % et les filles, une moyenne de 74,2 %. À l'épreuve de français, langue d'enseignement, de 5^{e} secondaire, les élèves ont obtenu une moyenne de 71,3 % pour la note finale; le pourcentage d'élèves ayant obtenu la note de passage était de 89,6 %. Au collégial, la proportion d'élèves ayant réussi l'examen de français, langue d'enseignement, est de 84,3 %.

Par ailleurs, aux épreuves de mathématiques tenues au printemps 2001 dans le cadre du *Programme d'indicateurs du rendement scolaire* (PIRS) du Conseil des ministres de l'éducation (Canada), les élèves québécois de 13 ans ont obtenu des résultats légèrement supérieurs à ceux de l'ensemble des élèves canadiens.

Le devenir des élèves diplômés et non diplômés

À leur sortie des études, les diplômées et diplômés de l'enseignement secondaire, collégial et universitaire doivent faire des choix. Certains et certaines décident de poursuivre des études plus avancées, tandis que d'autres se destinent au marché du travail. Ainsi, après la fin des études collégiales de la promotion 2000-2001, 77,4 % des

diplômées et des diplômés de la formation préuniversitaire âgés de moins de 25 ans se dirigeaient dès l'année suivante vers des études universitaires, alors que celles et ceux de la formation technique faisaient de même dans une proportion de 20,2 %.

En mars 2002, les titulaires d'un DEP de la promotion de 1999-2000 connaissaient un taux de chômage de 12,3 %. Chez les diplômées et diplômés de la formation technique du collégial, le taux de chômage était de 5,4 % et chez les titulaires d'un DEC en formation préuniversitaire, de 10,5 %. Les titulaires d'un baccalauréat ayant obtenu leur diplôme en 1999 étaient en chômage dans une proportion de 4,0 %, les titulaires d'une maîtrise dans une proportion de 3,7 % et les titulaires d'un doctorat dans une proportion de 6,2 %.

Depuis 1990, la formation de la main-d'œuvre au Québec se modifie de manière sensible. En 2001, parmi les personnes occupant un emploi, il y en avait 770 000 (ou 49 %) de plus qu'en 1990 qui étaient titulaires d'un diplôme de formation professionnelle ou d'un diplôme d'études collégiales ou universitaires. Pendant ce temps, le nombre de personnes qui n'avaient pas dépassé le DES en formation générale et qui occupaient un emploi avait diminué de 319 000 (ou de 20 %).

****

Les lectrices et lecteurs trouveront, dans chaque fiche, une information plus détaillée permettant d'approfondir l'analyse et de tracer un portrait à jour de la situation. De plus, le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation mènent et diffusent des études spécialisées sur des sujets abordés dans les fiches. Enfin, on trouvera des renseignements d'ordre général sur le système éducatif dans les documents suivants :

- *Statistiques de l'éducation;*
- *Rapport annuel de gestion du ministère de l'Éducation;*
- *Rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation;*
- *Plan stratégique du ministère de l'Éducation.*

Ces renseignements figurent également dans le site Internet du gouvernement du Québec, à la page du ministère de l'Éducation (www.meq.gouv.qc.ca).

Le système d'éducation du Québec : une brève description

Au Québec, le système d'éducation offre à la population une variété de programmes et de services éducatifs, de la maternelle à l'université.

L'enseignement primaire et secondaire

L'enseignement primaire dure normalement six ans et l'enseignement secondaire, cinq ans. L'âge d'admission à la première classe de l'enseignement primaire est fixé à 6 ans révolus avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours. La maternelle, pour les enfants de 5 ans, généralement fréquentée à mi-temps dans le passé, est à temps plein depuis l'automne 1997; elle n'est pas obligatoire, mais presque tous les enfants y sont inscrits. La dernière année pour laquelle la fréquentation de l'école est obligatoire est celle au cours de laquelle l'élève atteint son seizième anniversaire, ce qui correspond normalement à la 4e année du secondaire.

L'enseignement primaire se donne en français, en anglais ou dans les langues autochtones; l'enseignement secondaire se donne en français ou en anglais. Sont principalement admis à l'enseignement en anglais les enfants dont le père ou la mère a reçu, au Canada, l'enseignement primaire en anglais. L'enseignement public est donné par les commissions scolaires. Celles-ci sont dirigées par des commissaires élus par l'ensemble de la population qu'elles desservent. Les commissions scolaires engagent elles-mêmes le personnel dont elles ont besoin pour offrir des services éducatifs. En 2001-2002, les revenus de fonctionnement des commissions scolaires provenaient à 78 % du gouvernement du Québec. L'imposition locale représentait 14 % des revenus et les autres sources comptaient pour 8 %.

Depuis juillet 1998, il n'y a plus que 72 commissions scolaires réaménagées sur une base linguistique; il y a 60 commissions scolaires francophones et 9 anglophones et 3 autres ayant un statut particulier. Leur taille est très variable; le nombre d'élèves y varie entre 800 et 75 500 et leur taille médiane s'établit autour de 9 250 élèves. Les commissions scolaires à statut particulier desservent principalement les élèves autochtones de la Côte-Nord et du Nord-du-Québec; ce sont la Commission scolaire crie, la Commission scolaire Kativik et la Commission scolaire du Littoral.

L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire sont également donnés par des établissements privés, dont certains sont subventionnés par le ministère de l'Éducation. Les établissements d'enseignement privés rassemblent 5,0 % des élèves du primaire et 17,4 % des élèves du secteur des jeunes du secondaire. L'État procure aux établissements privés subventionnés environ 50 % des revenus de fonctionnement. L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire sont en outre donnés par quelques établissements publics hors réseau qui dépendent du gouvernement du Québec ou du gouvernement du Canada et qui regroupent 0,3 % des élèves.

Les diplômes d'études secondaires sont décernés par le ou la ministre de l'Éducation aux élèves qui répondent aux exigences de la sanction des études qu'il ou elle détermine. Le diplôme d'études secondaires constitue la condition générale d'admission à l'enseignement collégial. Le diplôme d'études professionnelles débouche normalement sur le marché du travail; il permet également d'accéder à l'enseignement collégial. L'harmonisation des services éducatifs offerts aux jeunes et aux adultes constitue une caractéristique du système éducatif québécois. L'enseignement aux adultes conduit à l'obtention des mêmes diplômes que l'enseignement aux jeunes ou à des diplômes de valeur comparable.

L'enseignement collégial

L'enseignement collégial offre des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) et des programmes courts en formation technique conduisant à une attestation d'études collégiales (AEC). La durée des programmes conduisant au DEC en formation préuniversitaire est, en principe, de deux ans et celle des programmes conduisant au DEC en formation technique, de trois ans; cette dernière formation vise principalement l'accès au marché du travail, mais elle permet aussi d'accéder à l'enseignement universitaire dans certaines disciplines.

L'élève peut poursuivre ses études dans la langue d'enseignement de son choix. L'enseignement collégial public est donné par les cégeps. Un cégep est administré par un conseil composé de représentants et de représentantes de différents groupes d'intérêt, incluant des membres de la collectivité, des parents, des élèves, des membres du personnel ainsi que des administratrices et des administrateurs de l'établissement. En 2001-2002, les revenus de fonctionnement des cégeps provenaient à 86 % du gouvernement du Québec. Il faut noter que les établissements d'enseignement privés rassemblaient 11 % des élèves du collégial et que leurs revenus de fonctionnement provenaient de l'État dans une proportion de 55 %. L'enseignement collégial est également donné par quelques

établissements qui dépendent de ministères autres que le ministère de l'Éducation et par le Collège MacDonald, qui dépend de l'Université McGill.

Les diplômes d'études collégiales (DEC) sont décernés aux élèves par le ou la ministre de l'Éducation à la suite de la recommandation de l'établissement d'enseignement que ces élèves ont fréquenté. D'autres types de sanctions existent aussi pour les programmes de courte durée; ce sont les certificats d'études collégiales, les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial et les attestations d'études collégiales. Ces dernières sont décernées directement par les établissements d'enseignement collégial. Les certificats d'études collégiales et les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial sont pratiquement disparus, puisqu'il n'y a plus de nouvelles admissions dans les programmes qui mènent à ces sanctions depuis 1994.

L'enseignement universitaire

Il existe au Québec des universités francophones et anglophones; l'étudiant et l'étudiante sont libres de choisir l'université qui leur convient. L'enseignement universitaire se divise en trois cycles d'études : le premier cycle conduit notamment à l'obtention d'un baccalauréat, généralement après trois ans d'études (ou, moins souvent, après quatre ans dans certains programmes). Le deuxième cycle conduit à l'obtention de la maîtrise, et le troisième cycle, à l'obtention du doctorat. Les universités décernent également des certificats, des diplômes et d'autres formes d'attestations pour sanctionner la réussite de programmes courts. En 2001-2002, le gouvernement du Québec a contribué à 54 % du financement des universités.

Le ministère de l'Éducation

Le ministère de l'Éducation joue un rôle différent selon l'ordre d'enseignement visé. Au primaire, au secondaire et au collégial, il établit les programmes, définit les objectifs et souvent, les contenus. Sur le plan des relations de travail, il négocie et signe les conventions provinciales; sur le plan des finances, il définit un cadre normatif et fournit la plus grande part des ressources. À l'université, le Ministère assure l'avancement de l'enseignement et de la recherche en fournissant aux établissements d'enseignement les ressources nécessaires pour leur fonctionnement et leur développement, dans le respect de leur autonomie, tout en favorisant la concertation entre les partenaires.

La réforme de l'éducation et le plan stratégique du Ministère

À l'automne 1996, dans la foulée des États généraux sur l'éducation, le ministère de l'Éducation a rendu publiques les grandes orientations d'une réforme de l'éducation. Sept lignes d'action ont été définies :

- intervenir dès la petite enfance, notamment en instaurant la maternelle à temps plein;
- enseigner les matières essentielles tout au long du primaire et du secondaire;
- donner plus d'autonomie à chaque école;
- soutenir l'école montréalaise, à cause des défis particuliers qu'elle doit relever;
- intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique;
- consolider et rationaliser l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire;
- favoriser l'accès des adultes à la formation continue.

Des changements concrets ont déjà été effectués, notamment l'instauration de la maternelle à temps plein pour les enfants de 5 ans dès l'automne 1997. Au secondaire, la diversification des voies d'accès à la formation professionnelle est aussi entreprise et doit permettre l'accès aux programmes conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP) après la 3e secondaire et la mise en place de programmes conduisant à l'attestation de formation professionnelle (AFP) qui prépare à l'exercice de métiers semi-spécialisés, accessibles aux jeunes qui ont réussi la 2e secondaire.

En outre, dans le cadre du plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation, qui prévoit que des sommes soient réinvesties dans l'éducation, les établissements d'enseignement, du primaire au collégial, devaient élaborer et mettre en œuvre un plan de réussite, et les universités un contrat de performance, dès l'année 2000. Ce plan doit comprendre des cibles de réussite scolaire traduites en résultats mesurables et les moyens concrets pour les atteindre.

1 Les ressources allouées à l'éducation

1.1 La dépense du gouvernement du Québec pour l'éducation

En 2002-2003, la dépense du gouvernement du Québec pour l'éducation est estimée à 11,1 milliards de dollars, ce qui représente 25,8 % de ses dépenses de programmes. Depuis le début des années 90, le poids de l'éducation dans l'ensemble des dépenses de programmes a fluctué, mais la tendance est à la baisse.

En 2002-2003, on estime que la dépense du gouvernement du Québec pour l'éducation est de 11,1 milliards de dollars, soit 1,6 milliard de dollars de plus qu'en 1998-1999.

Les dépenses de programmes du gouvernement du Québec sont passées de 36,3 milliards de dollars en 1992-1993 à 35,6 milliards de dollars en 1997-1998, dans un contexte de lutte aux déficits budgétaires. Elles ont cependant recommencé à augmenter en 1998-1999 (38,0 milliards de dollars) pour atteindre 43,2 milliards de dollars en 2002-2003.

Le tableau 1 fournit la ventilation en pourcentages des dépenses de programmes du gouvernement du Québec selon les 4 grands secteurs, soit « Éducation », « Santé et Services sociaux », « Emploi et Solidarité sociale » et « Famille, Enfance et Condition féminine », qui regroupent les portefeuilles correspondants. Les dépenses des autres portefeuilles et programmes sont regroupés sous le terme « Autres portefeuilles ». Ces regroupements permettent de comparer l'évolution de la part relative de l'éducation dans les dépenses gouvernementales par rapport aux autres grands secteurs.

Lorsque l'on compare la répartition des dépenses de programmes selon les grands secteurs, on peut observer qu'il y a eu des changements importants dans leur importance relative, au cours de la période considérée. Ainsi, deux secteurs ont connu une augmentation de leur part relative; en effet, depuis 1992-1993, le secteur « Santé et Services sociaux » a vu son poids relatif passer de 35,0 % à 40,4 % en 2002-2003, alors que le secteur « Famille, Enfance et Condition féminine » a vu le sien passer de 2,7 % à 4,3 %, au cours de la même période.

Le secteur « Emploi et Solidarité sociale » a vu son poids relatif augmenter jusque vers le milieu des années 90, puis diminuer par la suite en raison d'une conjoncture économique favorable (moins de ménages à l'aide sociale); l'importance relative de ce secteur se situe, en 2002-2003, a un niveau inférieur (9,2 %) à celui de 1992-1993 (9,9 %). Par ailleurs, le secteur « Éducation » et les « Autres portefeuilles » ont vu leur poids diminuer. Entre 1992 et 1998, la

part de l'éducation dans l'ensemble des dépenses de programmes a diminué de 28,6 % à 25,2 %, ce qui s'explique par des compressions budgétaires et l'application d'importantes mesures d'économies dans les organismes d'enseignement. La diminution des effectifs scolaires a aussi permis une certaine stabilité des besoins.

Entre 1998 et 2002, la part de l'éducation dans les dépenses de programmes a fluctué et se situe à 25,8 % en 2002-2003. Bien que la part du budget de l'éducation dans les dépenses gouvernementales ne soit pas beaucoup plus élevée en 2002-2003 (25,8 %) qu'en 1998-1999 (25,2 %), il faut noter que le budget dévolu à l'éducation est de 11,1 milliards de dollars en 2002-2003, soit 1,6 milliard de dollars de plus qu'en 1998-1999 (une augmentation de 16 %). La faible augmentation du poids relatif de l'éducation dans l'ensemble des dépenses, au cours de cette période, s'explique surtout par le fait que la dépense en «Santé et Services sociaux » a augmenté plus que la dépense en matière d'éducation.

Ainsi, depuis 1997-1998, la dépense en « Santé et Services sociaux » a augmenté de 4,5 milliards de dollars (35 %).

L'augmentation de 1,6 milliard de dollars de la dépense en matière d'éducation depuis 1998 s'explique, entre autres, par les sommes qui ont été réinvesties dans l'éducation suite du Sommet de la jeunesse de février 2000, par l'entente intervenue en avril 2000 entre le gouvernement du Québec et les syndicats établissant une nouvelle structure salariale pour le personnel enseignant des commissions scolaires (dans le contexte des travaux sur l'équité salariale), et par les mesures de soutien aux organismes d'enseignement.

Tableau 1.1

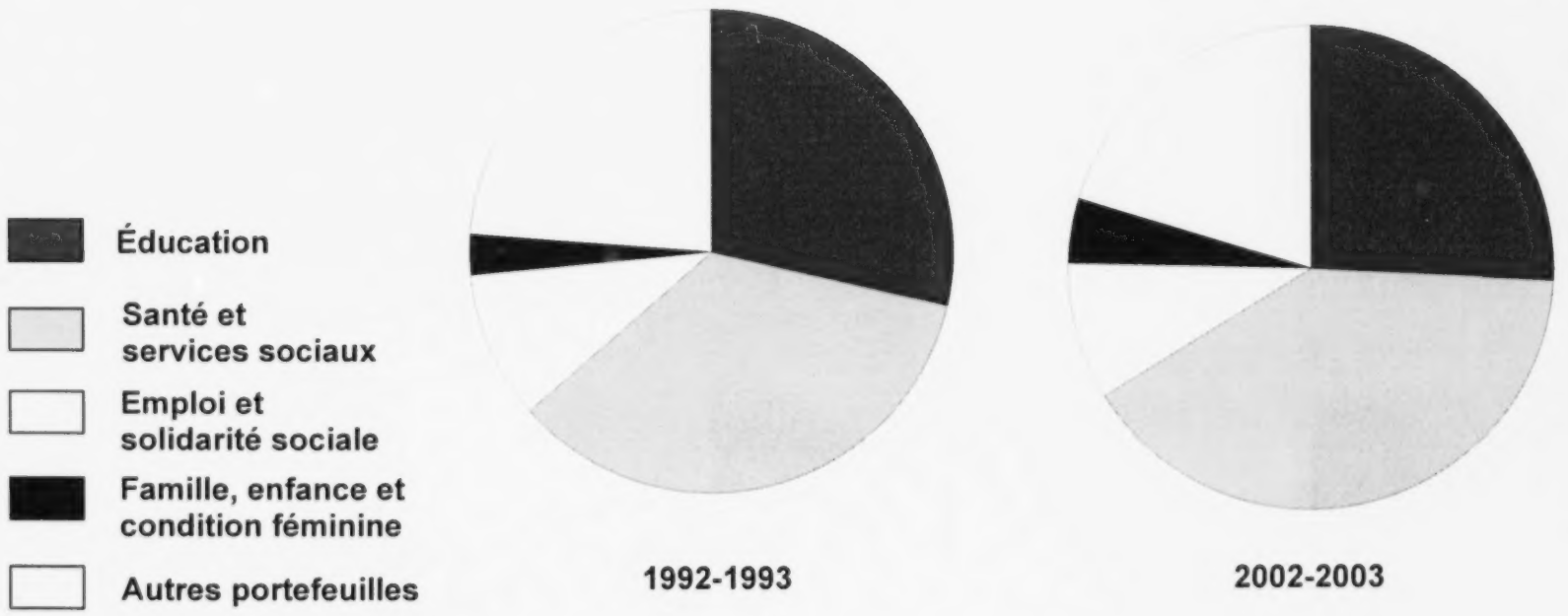
Dépenses de programmes du gouvernement du Québec, selon le secteur[1] (en %)

	1992-1993	1994-1995	1996-1997	1998-1999	2000-2001	2002-2003[e]
Éducation	**28,6**	**28,3**	**28,4**	**25,2**	**24,8**	**25,8**
Santé et Services sociaux	35,0	35,3	36,4	38,4	39,4	40,4
Emploi et Solidarité sociale	9,9	10,8	11,2	10,9	10,0	9,2
Famille, Enfance et Condition féminine	2,7	2,9	3,2	4,0	3,8	4,3
Autres portefeuilles	23,8	22,7	20,8	21,5	22,0	20,3
Dépenses de programmes	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

e : Estimations.
1. Les données relatives aux dépenses de programmes sont présentées selon la structure budgétaire 2002-2003.

Graphique 1.1

Répartition de la dépense de programmes du gouvernement du Québec selon le secteur (en %)



1.2 La dépense globale d'éducation par rapport au PIB

En 2001-2002, la dépense globale d'éducation par rapport au produit intérieur brut (PIB) est estimée à 7,4 % au Québec[1]; par comparaison, ce taux est estimé à 8,2 % dans les provinces de l'Atlantique, à 5,8 % en Ontario et à 6,5 % dans les provinces de l'Ouest. Aux États-Unis, la part du PIB consacrée à l'éducation était de 7,2 %. Lorsque l'on considère cet indicateur, il apparaît que l'effort financier en éducation demeure plus important au Québec que dans la moyenne des autres provinces et aux États-Unis.

En 2001-2002, la part du PIB allouée à l'éducation était plus élevée au Québec que dans le reste du Canada (pris comme un tout) et aux États-Unis. L'écart s'est cependant rétréci, si l'on compare la situation actuelle avec celle qui existait au début des années 80.

Entre 1981 et 1989, la part du PIB allouée à l'éducation a fortement diminué au Québec, où elle est passée de 9,3 % à 7,3 %, alors qu'elle augmentait un peu dans le reste du Canada (de 6,5 % à 6,7 %) et un peu plus fortement aux États-Unis (de 6,3 % à 7,0 %). Le rapprochement du Québec de la moyenne nord-américaine s'explique, en bonne partie, par les mesures budgétaires plus restrictives qui ont été mises en oeuvre par le gouvernement du Québec au cours de la période considérée.

Entre 1989 et 1993, dans un contexte de récession économique, la part du PIB allouée à l'éducation a augmenté dans toutes les régions du Canada et aux Etats-Unis; en 1993-1994, le Québec consacrait 8,6 % de son PIB à l'éducation, en comparaison de 7,6 % pour le reste du Canada et de 7,2 % pour les États-Unis.

Entre 1993 et 2001, la part du PIB consacrée à l'éducation a diminué dans toutes les régions du Canada, en raison surtout des compressions budgétaires. La part du PIB consacrée à l'éducation au Québec est passée de 8,6 % à 7,4 %, alors que dans le reste du Canada, elle diminuait de 7,6 % à 6,3 %. Aux États-Unis, elle est demeurée relativement stable et se situait à 7,2 % en 2001-2002.

---

1. En 2001-2002, la dépense globale engagée pour l'éducation au Québec s'élevait à 17,0 milliards de dollars, alors que le PIB était de 228,5 milliards de dollars. La définition du concept de dépense globale utilisé dans la présente fiche est fournie au bas du tableau 1.1.

Si l'on compare la part du PIB allouée à l'éducation au Québec et dans les pays de l'OCDE en 1999, il ressort que le Québec se situe parmi les pays dont l'effort financier en éducation est le plus important. Cela s'explique surtout par les coûts de l'enseignement qui sont relativement plus élevés au Québec que la moyenne de ceux des pays de l'OCDE. Il faut souligner également le fait que l'enseignement postsecondaire, plus développé au Québec que dans les pays de l'OCDE, a contribué de façon importante au plus grand effort financier en éducation au Québec[2].

Par ailleurs, pour expliquer pourquoi le Québec a investi une plus grande part de son PIB dans l'éducation que le reste du Canada en 2001-2002, on peut considérer les quatre facteurs suivants : la dépense par étudiant; la richesse collective (définie par le PIB par habitant); le taux de fréquentation scolaire (défini par la proportion que représente l'effectif scolaire total dans la population âgée de 5 à 24 ans) et le facteur démographique (défini par la proportion que représente les 5 à 24 ans dans la population totale). La dépense par étudiant au Québec, qui est très près de la moyenne du reste du Canada, n'a pas contribué significativement à l'écart entre la part du PIB consacrée à l'éducation au Québec et dans le reste du Canada. Le taux de fréquentation scolaire, un peu plus important au Québec, a contribué à ce que sa part du PIB consacrée à l'éducation soit plus élevée que dans le reste du Canada, mais le facteur démographique (population plus âgée au Québec) a eu un effet contraire. Par ailleurs, le PIB par habitant, moins élevé au Québec, constitue le facteur explicatif le plus important de l'écart observé entre la part du PIB consacrée à l'éducation au Québec et dans le reste du Canada. C'est donc la richesse collective moindre du Québec qui explique principalement son effort comparatif plus grand.

Il y a cependant une importante précision à apporter sur le fait que le niveau de la dépense par étudiant au Québec se situe à peu près au même niveau que dans le reste du Canada; elle concerne les différences dans le coût de la vie. En effet, comme le coût de la vie est moins élevé au Québec (environ 15 % de moins qu'en Ontario), cela signifie que pour un même niveau de dépense par étudiant que dans le reste du Canada, le Québec consacre davantage de ressources réelles à ses étudiants.

---

2. L'année 1999 est l'année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles sur la part du PIB allouée à l'éducation dans les pays de l'OCDE. Pour en savoir davantage sur les comparaisons avec les pays de l'OCDE, voir le *Bulletin statistique de l'éducation* publié par la Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation du Québec : Marius DEMERS, « *La dépense d'éducation par rapport au PIB en 1997 : une comparaison Québec - pays de l'OCDE* », n° 20, novembre 2000. On peut consulter ce document dans Internet à http://www.meq.gouv.qc.ca.

Tableau 1.2

Dépense globale d'éducation[1] par rapport au PIB, Québec, régions du Canada et États-Unis (en %)

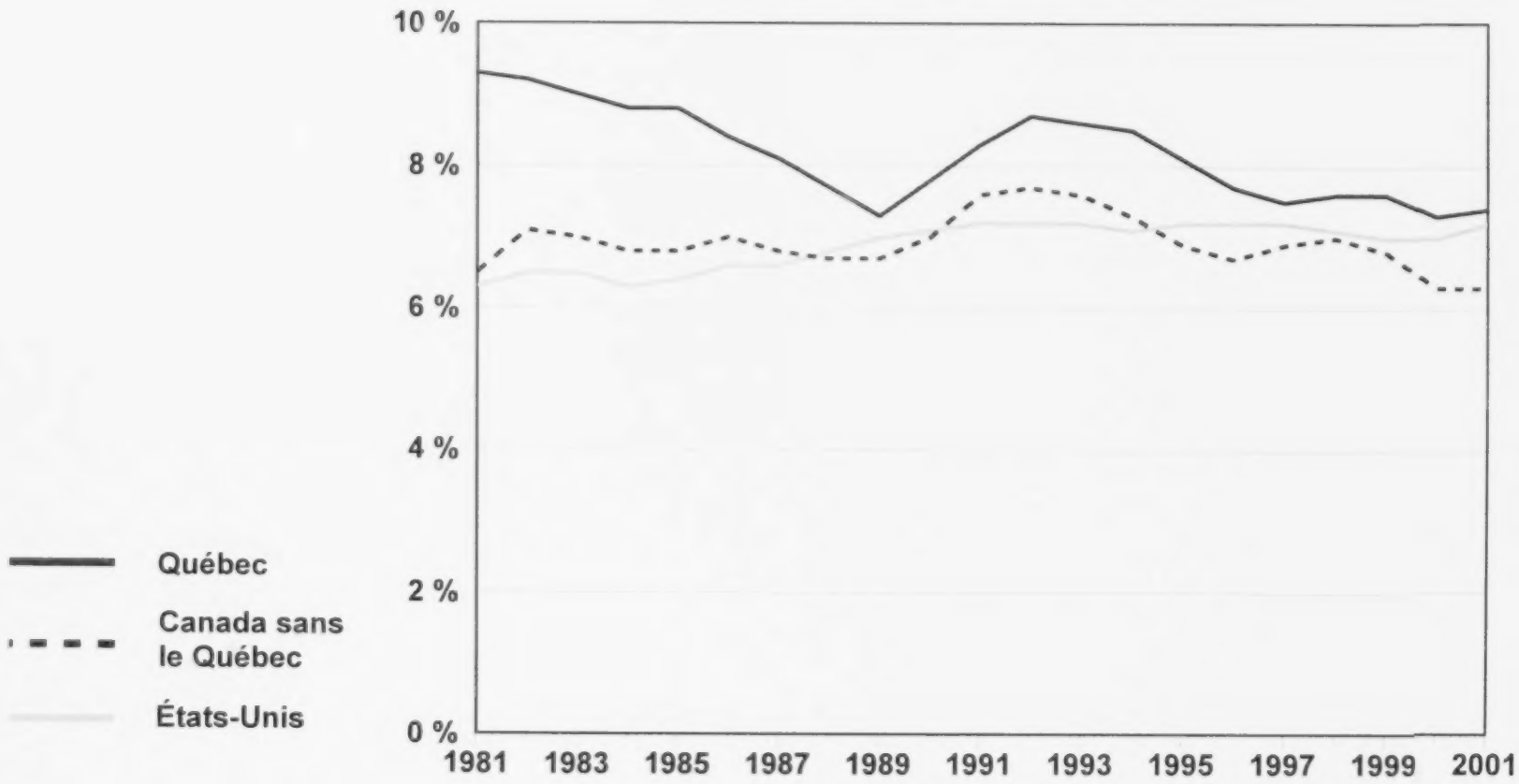
	1981-1982	1989-1990	1993-1994	1999-2000[e]	2000-2001[e]	2001-2002[e]
Québec	**9,3**	**7,3**	**8,6**	**7,6**	**7,3**	**7,4**
Canada sans le Québec	**6,5**	**6,7**	**7,6**	**6,8**	**6,3**	**6,3**
Provinces de l'Atlantique	10,5	9,3	9,7	8,7	8,2	8,2
Ontario	6,5	6,2	7,4	6,3	5,8	5,8
Provinces de l'Ouest	5,7	6,6	7,1	6,9	6,4	6,5
Canada	**7,1**	**6,8**	**7,8**	**6,9**	**6,5**	**6,6**
États-Unis	**6,3**	**7,0**	**7,2**	**7,0**	**7,0**	**7,2**

e : Estimations.

1. La dépense globale d'éducation inclut la dépense de fonctionnement et la dépense d'immobilisation des établissements d'enseignement des réseaux publics et privés de tous les ordres d'enseignement, la dépense de gestion du Ministère, la contribution gouvernementale aux régimes de retraite du personnel, le coût de l'aide financière aux études et d'autres dépenses liées à l'enseignement (selon le concept défini par Statistique Canada).

Graphique 1.2

Dépense globale d'éducation par rapport au PIB, Québec, Canada sans le Québec et États-Unis (en %)



1.3 La dépense globale d'éducation par habitant

En 2001-2002, la dépense globale d'éducation par habitant[1] est estimée à 2 291 $, soit un montant plus élevé que dans les provinces de l'Atlantique (2 173 $) et qu'en Ontario (2 161 $), mais moins élevé que dans les provinces de l'Ouest (2 446 $). Le graphique 1.2 permet de comparer l'évolution relative de la dépense globale par habitant de ces régions au cours de la période qui couvre les années 1981 à 2001.

En 2001-2002, la dépense globale d'éducation par habitant au Québec était à peu près la même que dans la moyenne du reste du Canada.

Le tableau 1.3a présente les données sur la dépense globale par habitant selon l'ordre d'enseignement en 2001-2002[2]. Ces données sont utiles pour indiquer la répartition de la dépense d'éducation entre les ordres d'enseignement dans les régions considérées. Les différences observées entre les régions en ce qui à trait à la dépense globale par habitant pour un ordre d'enseignement donné s'expliquent en partie par les différences structurelles entre les systèmes d'enseignement. Ainsi, la dépense globale par habitant, qui est moins élevée à l'enseignement primaire et secondaire au Québec que dans le reste du Canada (à l'exception des provinces de l'Atlantique), s'explique en partie par la durée plus courte des études au Québec (11 ans au Québec et habituellement 12 ans dans le reste du Canada). À l'inverse, la dépense globale par habitant pour l'enseignement collégial est plus élevée au Québec que dans le reste du Canada, en raison des caractéristiques uniques de notre réseau collégial (dont l'obligation de faire deux années d'études collégiales avant d'entrer à l'université)[3].

---

1. La dépense globale d'éducation inclut la dépense de fonctionnement et la dépense d'immobilisation des établissements d'enseignement des réseaux publics et privés de tous les ordres d'enseignement, la dépense de gestion du Ministère, la contribution gouvernementale aux régimes de retraite du personnel, le coût de l'aide financière aux études et d'autres dépenses liées à l'enseignement (selon le concept défini par Statistique Canada).
2. La catégorie « Autre » du tableau 1.3a concerne la formation financée par Développement des ressources humaines Canada, les dépenses fédérales relatives aux cours de langue, la formation professionnelle donnée dans les pénitenciers fédéraux et dans les maisons de correction provinciales, divers cours de formation créés par les autorités fédérales et provinciales (par exemple, Emploi Québec) et des dépenses des écoles de métiers privées, des écoles d'art, des écoles de musique, etc. (selon le concept défini par Statistique Canada).
3. Au sujet des différences structurelles à l'enseignement collégial, voir aussi la fiche 1.4.

Le tableau 1.3b présente des données sur la provenance directe des fonds pour le financement de la dépense globale d'éducation. Il ressort qu'au Québec, les subventions provinciales contribuent pour une très large part au financement de l'éducation (69,1 %). Ce pourcentage est plus élevé que dans les provinces de l'Atlantique (67,5 %), qu'en Ontario (50,1 %) et que dans les provinces de l'Ouest (54,8 %).

Dans les autres provinces, les sources de financement autres que gouvernementales sont plus importantes pour une ou plusieurs des raisons suivantes : soit qu'il y a un financement local plus important, soit que les droits de scolarité sont plus élevés ou soit que les organismes scolaires sont davantage en mesure d'obtenir d'autres sources de financement[4].

En 2002-2003, les droits de scolarité demandés aux étudiants des universités du Québec (1 851 $) représentent 40 % de ceux qui sont exigés en Ontario (4 634 $)[5]. Par ailleurs, contrairement à ceux du Québec, les étudiants des autres provinces qui sont inscrits à un ordre d'enseignement équivalent au collégial peuvent devoir payer des droits de scolarité. Ainsi, en 2001-2002, les étudiants à temps plein dans des programmes d'enseignement des collèges techniques de l'Ontario menant à l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat devaient payer, en moyenne, 1 752 $ pour les droits de scolarité, environ 200 $ pour les autres frais obligatoires et de 800 à 1 000 $ pour les manuels scolaires et les fournitures utiles.

---

4. Il faut indiquer cependant qu'il y a relativement plus d'écoles privées au Québec que dans le reste du Canada et que les droits de scolarité qui leur sont versés sont compris dans les autres sources de financement.
5. Voir la fiche 1.16.

Tableau 1.3a

Dépense globale d'éducation par habitant, Québec et régions du Canada, en 2001-2002[e] (en $)

	Primaire et secondaire	Collégial[1]	Universitaire	Autre[2]	Total
Québec	**1 219**	**286**	**519**	**267**	**2 291**
Canada sans le Québec	**1 349**	**138**	**512**	**293**	**2 292**
Provinces de l'Atlantique	1 115	100	579	379	2 173
Ontario	1 344	130	482	205	2 161
Provinces de l'Ouest	1 393	152	528	373	2 446
Canada	**1 318**	**173**	**514**	**287**	**2 292**

Tableau 1.3b

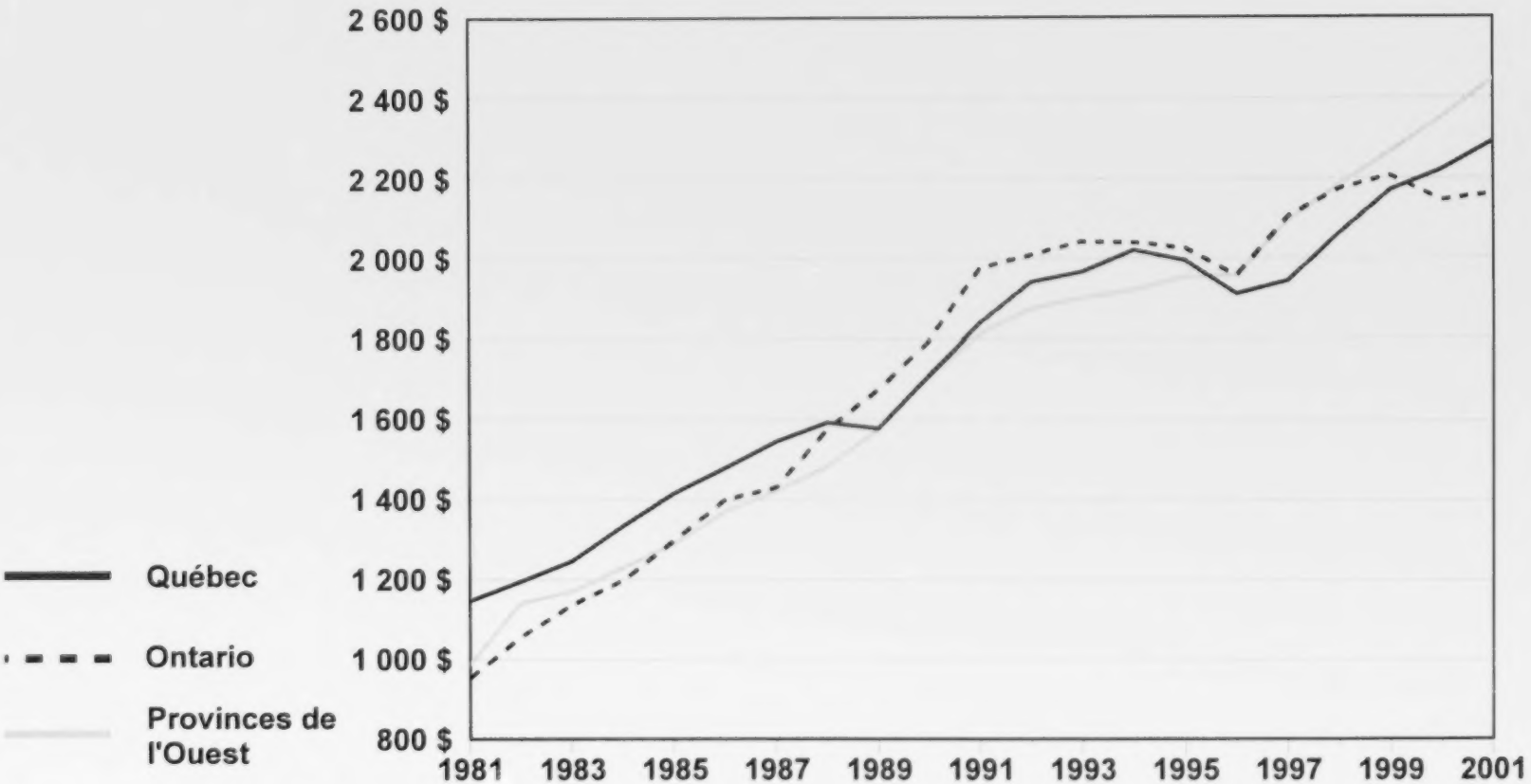
Provenance directe des fonds pour le financement de la dépense globale d'éducation, Québec et régions du Canada, en 2001-2002[e] (en %)

	Gouvernement provincial	Gouvernement fédéral	Gouvernement local	Autres sources	Total
Québec	**69,1**	**8,5**	**6,1**	**16,3**	**100,0**
Canada sans le Québec	**53,9**	**9,1**	**17,9**	**19,1**	**100,0**
Provinces de l'Atlantique	67,5	12,1	3,0	17,4	100,0
Ontario	50,1	7,1	22,1	20,7	100,0
Provinces de l'Ouest	54,8	10,2	16,9	18,1	100,0
Canada	**57,6**	**8,9**	**15,1**	**18,4**	**100,0**

e : Estimations.
1. Au sujet des différences structurelles à l'enseignement collégial, voir la fiche 1.4.
2. Voir la note 2 au bas du texte.

Graphique 1.3

Dépense globale d'éducation par habitant, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en dollars courants)



1.4 La dépense globale d'éducation par élève par rapport au PIB par habitant

La dépense globale d'éducation par élève est un indicateur de l'effort financier consenti pour l'éducation, et le produit intérieur brut (PIB) par habitant est un indicateur de la richesse collective. La mise en relation des deux éléments fournit un indicateur de l'effort financier relatif : la dépense par élève en proportion du PIB par habitant. Aux fins du calcul de cet indicateur, le concept de dépense par élève est plus englobant que celui qui a été retenu dans d'autres fiches du présent chapitre[1].

Quand on tient compte de la richesse collective, l'effort collectif en éducation demeure plus élevé au Québec que dans la moyenne du reste du Canada.

En 2001-2002, au Québec, la dépense globale par élève à l'enseignement primaire et secondaire (7 499 $) était plus élevée que celle des provinces de l'Atlantique (6 846 $), mais moindre que celle de l'Ontario (7 552 $) et des provinces de l'Ouest (7 835 $).

Au Québec, la dépense globale par élève au collégial (12 316 $) était plus élevée que dans les provinces de l'Atlantique (11 169 $) et qu'en Ontario (11 075 $), mais elle était moins élevée que dans les provinces de l'Ouest (13 495 $), en 2000-2001 (année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles pour cet ordre d'enseignement). Les comparaisons faites au collégial sont fournies à titre indicatif seulement, car cet ordre d'enseignement est peu comparable d'une région à l'autre, en raison des importantes différences structurelles. Ainsi, au Québec, le diplôme d'études collégiales en formation préuniversitaire constitue la condition habituelle d'admission

1. La dépense globale d'éducation inclut la dépense de fonctionnement et la dépense d'immobilisation des établissements d'enseignement des réseaux publics et privés de tous les ordres d'enseignement, la dépense de gestion du Ministère, la contribution gouvernementale aux régimes de retraite du personnel, le coût de l'aide financière aux études et d'autres dépenses liées à l'enseignement (selon le concept défini par Statistique Canada). Cependant, aux fins du calcul de la dépense globale par étudiant à l'université, on a exclu la recherche subventionnée. Par ailleurs, aux fins du calcul de la dépense par étudiant pour l'enseignement collégial et universitaire, nous avons appliqué une comptabilisation uniforme des effectifs étudiants de toutes les provinces basée sur la convention suivante : les effectifs à temps partiel sont convertis en équivalents au temps plein en étant divisés par 3,5, puis sont additionnés aux effectifs à temps plein.

à l'enseignement universitaire, alors que dans les autres provinces, le diplôme d'études secondaires est habituellement suffisant. En Ontario, les programmes du collégial sont offerts dans les collèges techniques (Colleges of Applied Arts and Technology). Certains de ces programmes peuvent se comparer, dans une certaine mesure, avec des programmes de formation professionnelle offerts dans les commissions scolaires du Québec. D'autres, plus nombreux, peuvent être comparés avec des programmes de formation technique offerts dans les collèges québécois. Par ailleurs, dans certaines provinces de l'Ouest (surtout en Alberta et en Colombie-Britannique), des étudiants ont la possibilité de faire leurs deux premières années d'études universitaires dans un collège, puis de terminer leur programme d'études à l'université.

Au Québec, la dépense globale par étudiant pour l'enseignement universitaire, en 2001-2002, était plus élevée (17 491 $) que dans les provinces de l'Atlantique (17 254 $) et qu'en Ontario (16 834 $), mais moins élevée que dans les provinces de l'Ouest (21 067 $). Les différences structurelles, dont il a été question précédemment, expliquent en partie les écarts observés entre les régions.

Le tableau 1.4b présente les données sur la dépense globale par élève par rapport au PIB par habitant. Quand on tient compte de la richesse collective, mesurée par le PIB par habitant, il apparaît que l'effort financier collectif du Québec en éducation demeure plus important que celui de la moyenne du reste du Canada. Les écarts sont particulièrement grands avec l'Ontario, en raison d'une importante différence de richesse collective.

Tableau 1.4a

Dépense globale d'éducation par élève, Québec et régions du Canada, en 2001-2002[e] (2000-2001[e] pour l'enseignement collégial) (en $)

	Primaire et secondaire	Collégial	Universitaire
Québec	**7 499**	**12 316**	**17 491**
Canada sans le Québec	**7 636**	**12 185**	**18 627**
Provinces de l'Atlantique	6 846	11 169	17 254
Ontario	7 552	11 075	16 834
Provinces de l'Ouest	7 835	13 495	21 067
Canada	**7 606**	**12 236**	**18 352**

Tableau 1.4b

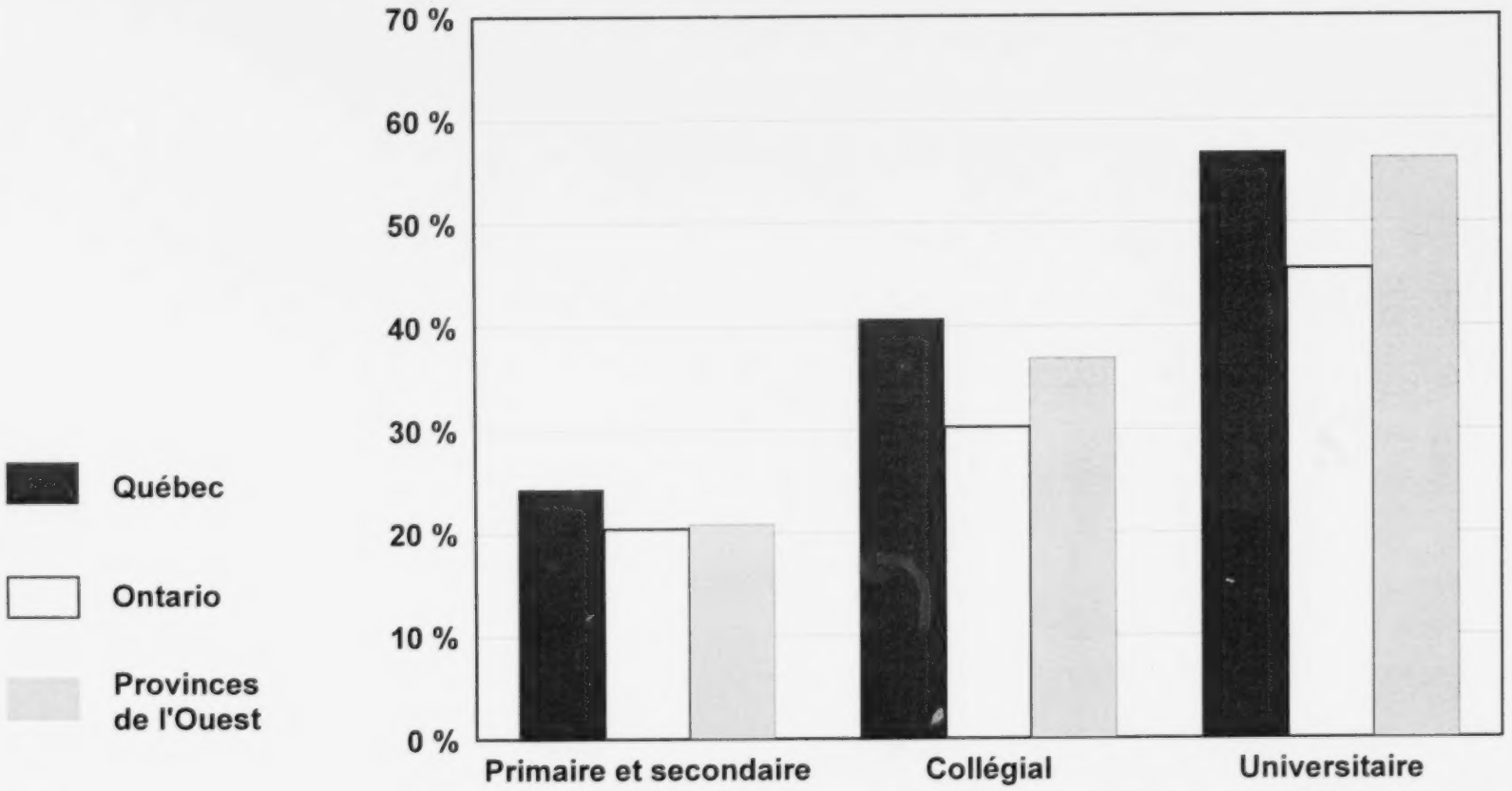
Dépense globale d'éducation par élève par rapport au PIB par habitant, Québec et régions du Canada, en 2001-2002[e] (2000-2001[e] pour l'enseignement collégial) (en %)

	Primaire et secondaire	Collégial	Universitaire
Québec	**24,3**	**40,7**	**56,8**
Canada sans le Québec	**21,1**	**34,2**	**51,5**
Provinces de l'Atlantique	26,0	43,3	65,5
Ontario	20,4	30,2	45,5
Provinces de l'Ouest	20,9	36,9	56,3
Canada	**21,8**	**35,6**	**52,6**

e : Estimations.

Graphique 1.4

Dépense globale d'éducation par élève (par étudiant) par rapport au PIB par habitant, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest, en 2001-2002 (2000-2001 pour l'enseignement collégial) (en %)



1.5 Le coût de formation des diplômés

En 2001-2002, le coût total de formation d'un diplômé du secondaire est estimé à 91 488 $, celui d'un diplômé en formation préuniversitaire et en formation technique du collégial, respectivement de 117 193 $ et de 146 801 $, et celui d'un titulaire d'un baccalauréat, de 180 161 $.

En 2001-2002, le coût total de formation d'un titulaire d'un baccalauréat était d'environ 180 000 $ au Québec.

Le concept de dépense utilisé dans la présente fiche comprend la dépense de fonctionnement (sans la recherche subventionnée), la dépense d'immobilisation des organismes d'enseignement, la dépense de gestion du ministère de l'Éducation, la contribution gouvernementale aux régimes de retraite du personnel, le coût de l'aide financière aux études et d'autres dépenses liées à l'enseignement. Pour le titulaire d'un diplôme d'études secondaires (DES), il s'agit de considérer la dépense pour toutes les années de fréquentation à l'éducation préscolaire, au primaire (ordinaire) et au secondaire (général). Pour le titulaire d'un diplôme d'études collégiales (DEC) en formation préuniversitaire, il s'agit de considérer la dépense pour toutes les années de fréquentation à l'éducation préscolaire, au primaire (ordinaire), au secondaire (général) et au collégial (préuniversitaire). Pour le titulaire d'un DEC en formation technique, il s'agit de considérer la dépense pour toutes les années de fréquentation à l'éducation préscolaire, au primaire (ordinaire), au secondaire (général) et au collégial (technique). Pour le titulaire d'un baccalauréat, il s'agit de considérer la dépense pour toutes les années de fréquentation à l'éducation préscolaire, au primaire (ordinaire), au secondaire (général), au collégial (préuniversitaire) et au premier cycle de l'enseignement universitaire.

Aux fins du calcul du coût de formation d'un diplômé, on utilise une estimation de la dépense annuelle par élève de chaque ordre d'enseignement en 2001-2002[1], ainsi que la durée moyenne de formation de ceux qui ont obtenu le diplôme[2]. On n'impute pas aux diplômés les coûts engendrés par ceux qui quittent leurs études sans diplôme.

---

1. Le coût des études universitaires a été établi pour l'ensemble des cycles. Il s'agit donc d'une légère surestimation pour les études conduisant à l'obtention d'un baccalauréat.
2. À l'université, une année d'études équivaut à deux trimestres à temps plein. Par ailleurs, un trimestre à temps partiel est compté pour un tiers de trimestre à temps plein à l'université et pour un quart de trimestre à temps plein au collégial.

Nous avons indiqué dans la fiche 1.3 que les subventions gouvernementales servent à financer la majeure partie de la formation. Notons toutefois que l'État s'accapare également une large part des bénéfices liés à l'obtention de diplômes.

Lorsque l'on compare les revenus de deux individus qui se distinguent par leur niveau de scolarité, on observe habituellement que la personne plus instruite est celle dont les revenus sont les plus élevés (voir le graphique 1.5). Or, ce revenu additionnel profite non seulement à la personne plus instruite, mais également à la collectivité. En effet, grâce à la fiscalité, les administrations publiques s'accaparent une partie importante du supplément de revenu obtenu par l'individu plus instruit. Il y a toutefois beaucoup d'autres bénéfices qui viennent s'ajouter aux rentrées fiscales supplémentaires produites par l'augmentation du nombre de personnes diplômées. On observe par exemple que les personnes plus instruites coûtent relativement moins cher à la société en ce qui a trait à l'utilisation de certains services publics[3].

---

3. Voir le *Bulletin statistique de l'éducation* publié par la Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation du Québec : Marius DEMERS, « *La rentabilité du diplôme* », n° 8, février 1999. On peut consulter ce document dans Internet à http://www.meq.gouv.qc.ca. Ce bulletin aborde la question de la rentabilité pour l'État d'investir dans l'éducation. Dans le *Bulletin statistique de l'éducation* n° 16, nous regardons la situation du point de vue des jeunes qui acquièrent une formation additionnelle : Marius DEMERS, « *L'éducation… Oui, c'est payant!* », juin 2000.

Tableau 1.5

Le coût de formation des diplômés, en 2001-2002

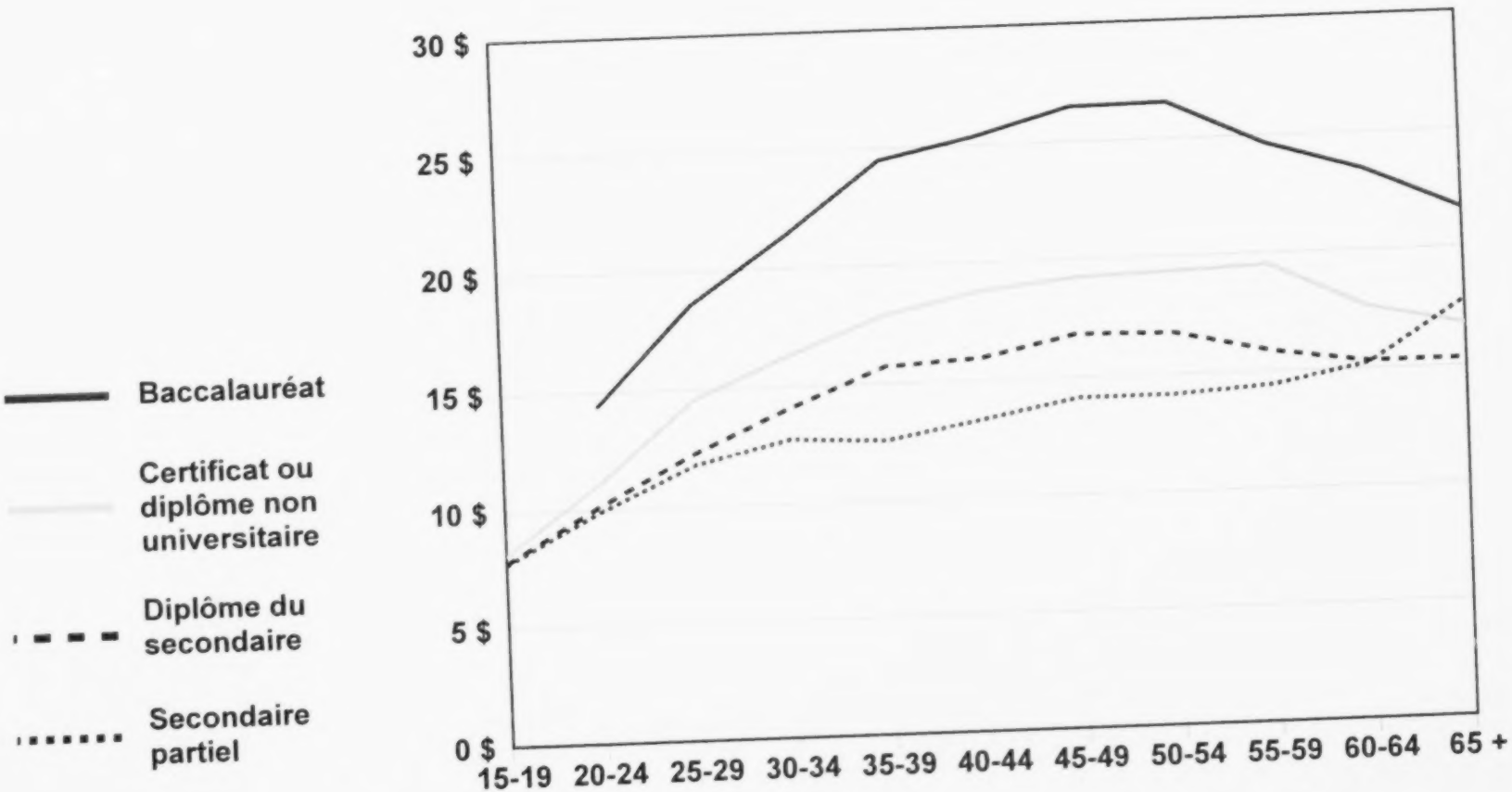
	Durée moyenne des études[1] (années)	Coût de formation ($)[e]
Diplôme d'études secondaires	11,2	91 488
Diplôme d'études collégiales	13,6	117 193
Formation préuniversitaire	15,0	146 801
Formation technique	17,2	180 161
Baccalauréat		

e : Estimations.

1. Les durées moyennes d'études indiquées dans ce tableau ne comprennent pas la durée de l'éducation préscolaire, parce qu'il ne s'agit pas d'une année de scolarité habituellement reconnue. Cependant, dans le calcul du coût de formation des diplômés, on tient compte d'une année supplémentaire pour l'éducation préscolaire.

Graphique 1.5

Salaire horaire moyen, par tranche d'âge, selon le plus haut niveau de scolarité atteint, en 2001 (en $)



1.6 La dépense globale pour l'enseignement primaire et secondaire par rapport au PIB

En 2001-2002, le Québec a consacré une plus grande part de son PIB à l'enseignement primaire et secondaire que le reste du Canada.

En 2001-2002, la dépense pour l'enseignement primaire et secondaire par rapport au PIB est estimée à 4,0 % au Québec[1]; par comparaison, ce taux est estimé à 4,2 % dans les provinces de l'Atlantique, à 3,6 % en Ontario et à 3,7 % dans les provinces de l'Ouest. Aux États-Unis, la part du PIB allouée à l'enseignement primaire et secondaire est estimée à 4,3 %. Le Québec consacre donc une plus grande part de son PIB à l'enseignement primaire et secondaire que la moyenne du reste du Canada. Il faut se rappeler également que la durée de l'enseignement primaire et secondaire est plus courte au Québec[2].

En 1981-1982, l'écart entre la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire au Québec et dans la moyenne du reste du Canada était très élevé. En effet, l'écart de 1,7 point de pourcentage, en 1981-1982, représentait un montant en argent de 1,4 milliard de dollars.

Entre 1981 et 1989, la part du PIB allouée à l'enseignement primaire et secondaire a diminué au Québec, passant de 6,0 % à 4,4 %, alors qu'elle est demeurée stable dans le reste du Canada (pris comme un tout) et qu'elle a augmenté aux États-Unis. L'écart de 1,7 point entre l'effort financier en éducation du Québec et celui du reste du Canada observé en 1981-1982 a donc constamment diminué dans les années qui ont suivi. En 1989-1990, il n'y avait presque plus de différence. Par ailleurs, la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire était un peu plus élevée au Québec qu'aux États-Unis en 1989-1990. Le rapprochement du Québec de la moyenne nord-américaine s'explique, en bonne partie, par les mesures budgétaires plus restrictives qui ont été mises en œuvre par le gouvernement du Québec au cours de la période considérée.

---

1. En 2001-2002, le Québec consacrait 9,0 milliards de dollars à l'enseignement primaire et secondaire, public et privé, alors que son PIB était de 228,5 milliards de dollars. La définition du concept de dépense utilisé dans la présente fiche est fournie au bas du tableau 1.6.
2. La durée des études au primaire et au secondaire est de 11 ans au Québec et habituellement de 12 ans dans les autres régions considérées.

Entre 1989 et 1993, dans un contexte de récession économique, la part du PIB allouée à l'éducation a augmenté à peu près partout au Canada et aux États-Unis, de telle sorte qu'en 1993-1994, le Québec consacrait 4,9 % de son PIB à l'enseignement primaire et secondaire, soit le même pourcentage que le reste du Canada. Aux États-Unis, pour la même année, la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire était de 4,3 %.

Entre 1993 et 2000, la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire a diminué au Québec et dans les autres provinces, en raison surtout des compressions budgétaires imposées aux commissions scolaires. Aux États-Unis, au cours de la même période, la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire est demeurée sensiblement la même.

En 2001-2002, l'effort financier du Québec a augmenté légèrement, alors qu'il est demeuré stable dans le reste du Canada et qu'il a augmenté un peu aux États-Unis.

Si l'on compare la part du PIB allouée à l'enseignement primaire et secondaire au Québec avec celle des pays de l'OCDE en 1999, il ressort que le Québec se situait près de la moyenne des pays considérés[3].

---

3. L'année 1999 est l'année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles sur la part du PIB allouée à l'éducation dans les pays de l'OCDE. Pour en savoir davantage sur les comparaisons avec les pays de l'OCDE, voir le *Bulletin statistique de l'éducation* publié par la Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation du Québec : Marius DEMERS, « *La dépense d'éducation par rapport au PIB en 1997 : une comparaison Québec - pays de l'OCDE* », n° 20, novembre 2000. On peut consulter ce document dans Internet à http://www.meq.gouv.qc.ca.

Tableau 1.6

Dépense consacrée à l'enseignement primaire et secondaire[1] par rapport au PIB, Québec, régions du Canada et États-Unis (en %)

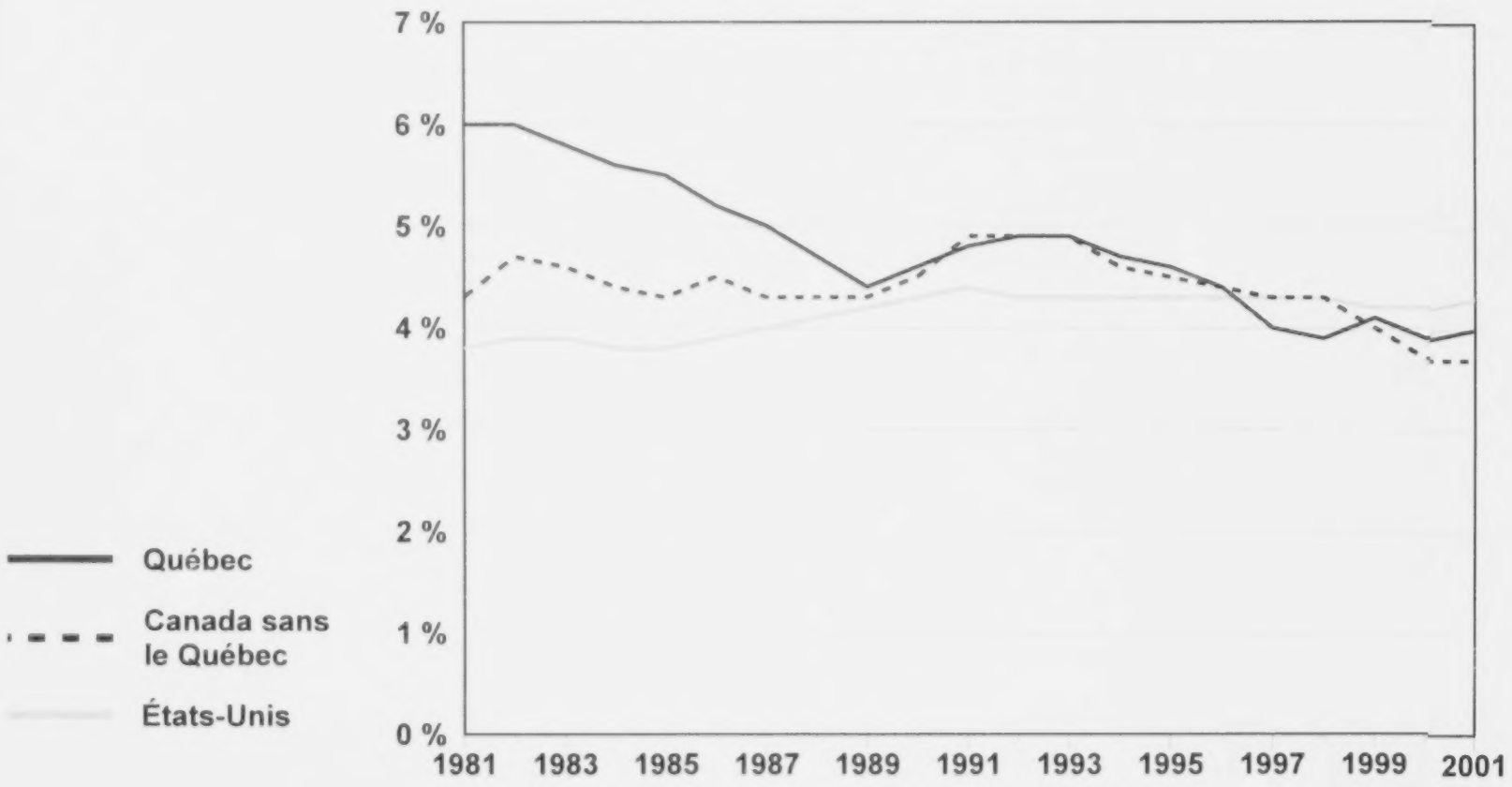
	1981-1982	1989-1990	1993-1994	1999-2000[e]	2000-2001[e]	2001-2002[e]
Québec	**6,0**	**4,4**	**4,9**	**4,1**	**3,9**	**4,0**
Canada sans le Québec	**4,3**	**4,3**	**4,9**	**4,0**	**3,7**	**3,7**
Provinces de l'Atlantique	6,9	5,7	5,6	4,7	4,2	4,2
Ontario	4,4	4,3	5,1	3,9	3,6	3,6
Provinces de l'Ouest	3,7	4,1	4,4	4,0	3,7	3,7
Canada	**4,7**	**4,3**	**4,9**	**4,0**	**3,8**	**3,8**
États-Unis	**3,8**	**4,2**	**4,3**	**4,2**	**4,2**	**4,3**

e : Estimations.

1. La dépense consacrée à l'enseignement primaire et secondaire inclut la dépense de fonctionnement et la dépense d'immobilisation des organismes d'éducation du primaire et du secondaire, publics et privés, la dépense de gestion du Ministère (la partie imputable à l'enseignement primaire et secondaire), la contribution gouvernementale aux régimes de retraite du personnel et d'autres dépenses liées à l'enseignement (selon le concept défini par Statistique Canada).

Graphique 1.6

Dépense globale consacrée à l'enseignement primaire et secondaire par rapport au PIB, Québec, Canada sans le Québec et États-Unis (en %)



1.7 La dépense de fonctionnement des commissions scolaires en dollars courants et en dollars constants

En 2001-2002, la dépense de fonctionnement des commissions scolaires du Québec est estimée à 7,8 milliards de dollars, l'effectif scolaire à environ 1,1 million d'élèves et la dépense par élève en dollars courants, à 7 125 $[1].

Entre 1998 et 2001, on a observé une augmentation de 20 % de la dépense par élève des commissions scolaires.

Nous avons montré, dans les éditions antérieures des *Indicateurs de l'éducation*, qu'au cours des années 70, la dépense de fonctionnement des commissions scolaires du Québec a fortement augmenté, mais dans un contexte d'inflation élevée. Afin de tenir compte de l'augmentation des prix des biens et des services utilisés dans la production des services éducatifs, il est possible d'exprimer la dépense de fonctionnement en dollars constants[2]. Ainsi, il apparaît que la dépense en dollars constants est demeurée relativement stable entre 1976 et 1981, tandis que l'effectif scolaire diminuait de 17 %. Cela s'est traduit par une forte augmentation des ressources réelles consacrées à chaque élève. Les facteurs suivants ont contribué à cette hausse : la diminution du nombre d'élèves par enseignant, l'augmentation de la qualification du personnel enseignant, telle qu'elle est reconnue aux fins du calcul du traitement, et le coût plus élevé de la politique de sécurité d'emploi de cette catégorie de personnel.

Au cours des années 80, les taux de croissance ont été sensiblement réduits. Le ralentissement de l'inflation, les restrictions salariales et, de façon générale, les mesures budgétaires plus conservatrices ont mis un frein à la hausse rapide de la dépense de fonctionnement.

Au début des années 90, la dépense par élève en dollars constants a augmenté un peu, mais elle a diminué par la suite de telle sorte qu'en 1998-1999 elle était moins élevée qu'en 1990-1991. La diminution observée entre 1994 et

1. Voir la note 1 au bas du tableau 1.7. Le concept de dépense de fonctionnement est le même que celui de la fiche 1.8.
2. Pour exprimer la dépense de fonctionnement en dollars constants, on utilise l'indice des prix des intrants des commissions scolaires. Cet indice reflète l'évolution des prix des biens et des services utilisés dans la production de services éducatifs. L'évolution de la dépense en dollars constants traduit les changements qui sont survenus dans le volume des ressources réelles consacrées à l'éducation par les commissions scolaires.

1998 s'explique par les compressions budgétaires et par l'application d'importantes mesures d'économies dans les commissions scolaires, mais aussi par l'introduction de la maternelle à temps plein dans les commissions scolaires du Québec, en 1997-1998, qui a eu un effet à la baisse sur la dépense par élève[3].

Entre 1998 et 2001, on a observé une augmentation de 20 % de la dépense par élève en dollars courants et de 9 % de la dépense par élève en dollars constants. Ces augmentations s'expliquent surtout par l'entente intervenue en avril 2000 entre le gouvernement du Québec et les syndicats établissant une nouvelle structure salariale pour le personnel enseignant (dans le contexte des travaux sur l'équité salariale)[4], par l'entrée en vigueur d'une nouvelle convention collective, par les mesures de soutien aux commissions scolaires (financement additionnel des services de garde[5], implantation de la réforme de l'éducation, adoption de la politique d'adaptation scolaire, formation du personnel enseignant et engagement de techniciens pour le développement des technologies de l'information, soutien aux milieux défavorisés, versement d'allocations pour diminuer les frais exigés des parents, etc.) et, plus généralement, par les sommes réinvesties par le gouvernement dans l'éducation[6].

---

3. L'introduction de la maternelle à temps plein a eu pour effet d'augmenter le « poids relatif » d'un effectif scolaire qui coûte relativement moins cher.
4. Le redressement des échelles salariales a un effet rétroactif jusqu'en 1995-1996, mais les rapports financiers des commissions scolaires ne le prennent en compte qu'à compter de 1999-2000, et c'est ce qui explique la forte augmentation observée cette année-là (redressement important des échelles salariales par rapport à l'année précédente). Cependant, il faut noter que les montants versés en rétroactivité en 1999-2000 pour les années passées ne sont pas considérés aux fins du calcul de la dépense par élève en 1999-2000 et que les dépenses par élève pour les années antérieures ne sont pas ajustées.
5. Après l'adoption de la politique limitant la contribution financière exigible des parents à 5 $ par jour par enfant inscrit au service de garde de façon régulière.
6. Par exemple, l'ajout d'argent pour les « autres dépenses », pour permettre d'augmenter les ressources autres que celles liées au personnel.

Tableau 1.7

Dépense de fonctionnement[1] des commissions scolaires

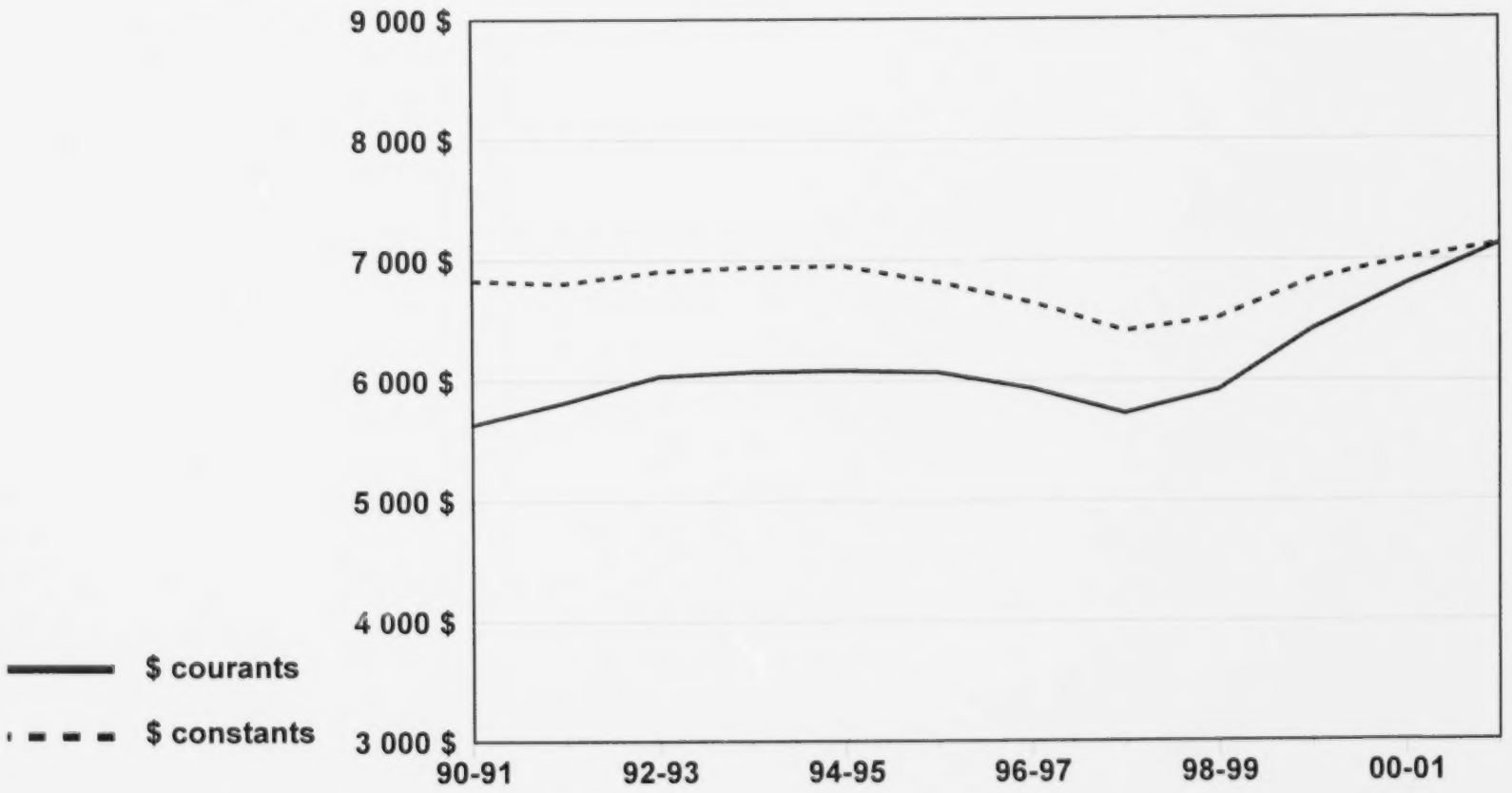
	1990-1991	1994-1995	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002e
Dépense totale (en millions de dollars)						
En dollars courants	6 001,8	6 583,7	6 607,6	7 076,5	7 437,8	7 757,4
En dollars constants de 2001-2002[2]	7 281,1	7 522,6	7 278,6	7 531,4	7 663,9	7 757,4
Dépense par élève (en $)						
En dollars courants	5 634	6 083	5 919	6 424	6 797	7 125
En dollars constants de 2001-2002[2]	6 834	6 951	6 521	6 836	7 003	7 125

e : Estimations.

1. La dépense de fonctionnement exclut le service de la dette (à long terme et à court terme), les immobilisations financées à même les revenus courants ainsi que les dépenses de transfert. La contribution directe du gouvernement du Québec aux régimes de retraite des employés des commissions scolaires est incluse dans cette dépense.
2. Voir la note 2 au bas du texte.

Graphique 1.7

Dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires en dollars courants et en dollars constants de 2001-2002



1.8 Comparaison de la dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires

En 2001-2002, la dépense de fonctionnement par élève[1] des commissions scolaires du Québec est estimée à 7 125 $. Par comparaison, cette dépense est estimée à 6 096 $ dans les provinces de l'Atlantique, à 6 868 $ en Ontario et à 7 037 $ dans les provinces de l'Ouest. Aux États-Unis, la dépense par élève est estimée à 9 282 $[2].

En 2001-2002, la dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires du Québec était un peu plus élevée que la moyenne canadienne, mais moins élevée que la dépense par élève aux États-Unis.

Nous avons montré, dans les éditions antérieures des *Indicateurs de l'éducation*, qu'au cours des années 70, la dépense par élève au Québec a augmenté plus rapidement que dans le reste du Canada et qu'aux États-Unis. La diminution plus rapide de l'effectif scolaire au Québec a contribué à une forte augmentation de la dépense par élève en raison des structures rigides qui ont empêché une diminution des dépenses proportionnelle à la baisse de l'effectif scolaire. La politique salariale plus coûteuse au Québec, la plus forte diminution du nombre moyen d'élèves par enseignant et le coût plus élevé de la politique de sécurité d'emploi sont également à l'origine de l'augmentation plus rapide de la dépense par élève au Québec, au cours de cette période.

Au cours des années 80, l'inverse s'est produit : la dépense par élève s'est accrue moins rapidement au Québec que dans le reste du Canada et qu'aux États-Unis. Au Québec, l'augmentation moins rapide de la dépense a été rendue possible par des mesures de restriction salariale qui ont été appliquées au personnel des commissions scolaires.

---

1. Les données de base utilisées dans cette fiche proviennent d'une enquête annuelle réalisée par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique auprès de toutes les provinces canadiennes. Comme certaines données ne sont pas fournies par cette enquête, nous les avons estimées à partir de données de Statistique Canada.
2. Aux fins de cette comparaison, la dépense par élève aux États-Unis est exprimée en dollars canadiens. Les dollars américains sont convertis en dollars canadiens au moyen des taux de parité de pouvoir d'achat (PPA) produits par l'OCDE. « Les PPA sont des taux de conversion monétaire qui permettent d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies. En d'autres termes, une somme d'argent donnée, convertie en monnaies nationales au moyen des PPA, permettra d'acheter le même panier de biens et services dans tous les pays. Les PPA sont donc des taux de conversion monétaire qui éliminent les différences de niveaux de prix existant entre les pays » (OCDE, *Comptes nationaux*).

Pendant ce temps, en Ontario et aux États-Unis, les conditions de travail du personnel des commissions scolaires ce sont sensiblement améliorées, de sorte que la dépense par élève y est plus élevée qu'au Québec depuis le milieu des années 80.

Entre 1990 et 2001, la dépense par élève a fluctué dans les régions du Canada et, en 2001-2002, la dépense par élève au Québec était un peu plus élevée que la moyenne canadienne. Il faut noter que la dépense par élève au Québec a augmenté de 20 % entre 1998 et 2001. Cette augmentation s'explique surtout par l'entente intervenue en avril 2000 entre le gouvernement du Québec et les syndicats établissant une nouvelle structure salariale pour le personnel enseignant (dans le contexte des travaux sur l'équité salariale), par l'entrée en vigueur d'une nouvelle convention collective, par les mesures de soutien aux commissions scolaires et, plus généralement, par les sommes réinvesties par le gouvernement dans l'éducation[3].

Aux États-Unis, la tendance est à la hausse et, en 2001-2002, la dépense par élève était 30 % plus élevée qu'au Québec. Si l'on situe le Québec par rapport à l'ensemble des États américains en 2001-2002, on comptait 45 États[4] dont la dépense par élève était plus élevée qu'au Québec et qu'en Ontario et 6 États où elle était inférieure.

---

3. Voir la fiche 1.7.
4. Y compris le district fédéral de Columbia.

Tableau 1.8

Dépense de fonctionnement par élève[1] des commissions scolaires, Québec, régions du Canada et États-Unis (en dollars courants[2])

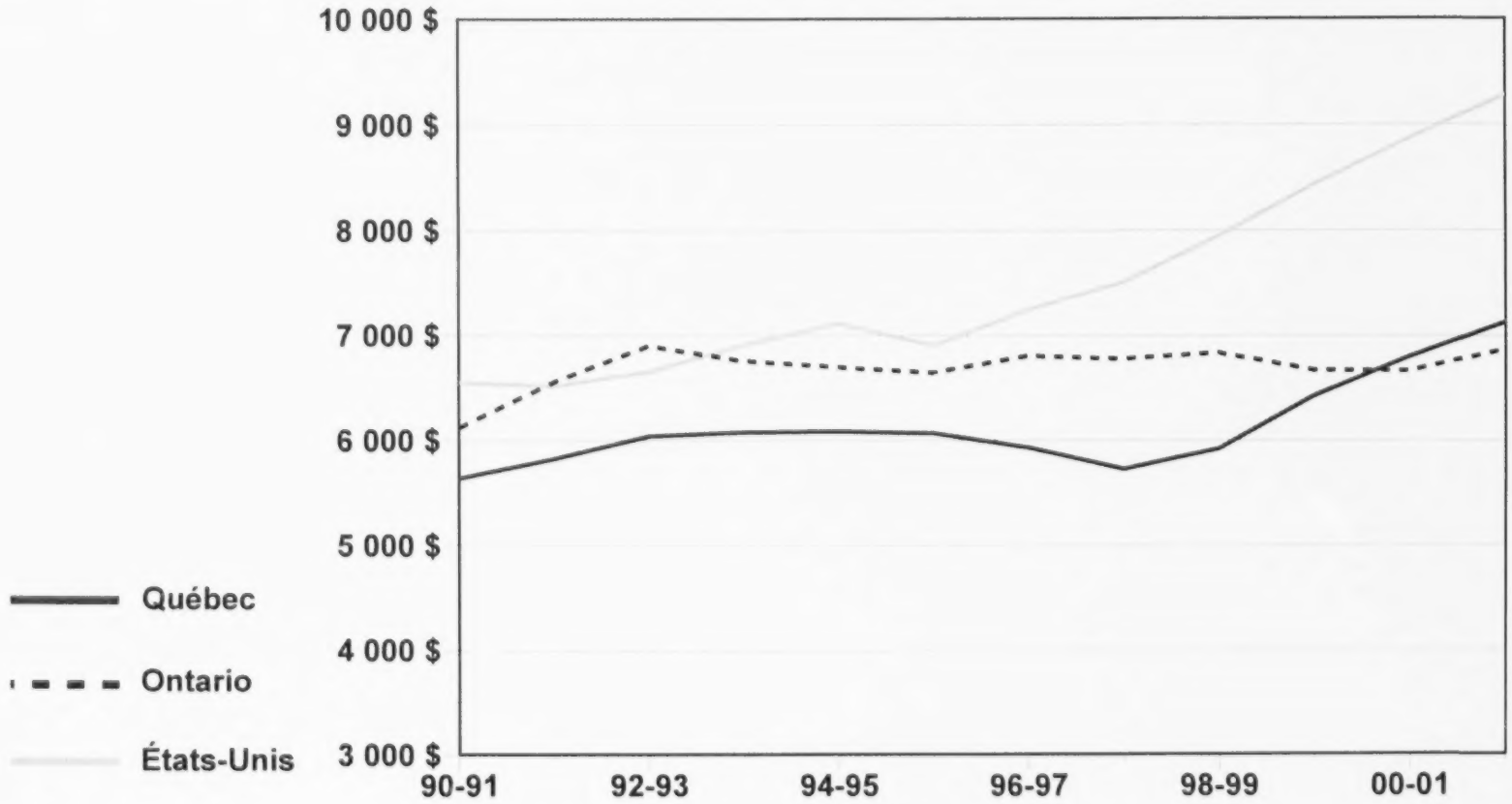
	1990-1991	1994-1995	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Québec	**5 634**	**6 083**	**5 919**	**6 424**	**6 797**	**7 125**
Canada sans le Québec	**5 607**	**6 172**	**6 498**	**6 529**	**6 660**	**6 870**
Provinces de l'Atlantique	4 538	4 959	5 403	5 816	5 866	6 096
Ontario	6 114	6 696	6 834	6 669	6 666	6 868
Provinces de l'Ouest	5 235	5 782	6 306	6 502	6 828	7 037
Canada	**5 613**	**6 152**	**6 370**	**6 506**	**6 690**	**6 926**
Etats-Unis	**6 551**	**7 114**	**7 950**	**8 435**	**8 873**	**9 282**

e : Estimations.

1. La dépense de fonctionnement exclut le service de la dette (à long terme et à court terme) ainsi que les immobilisations financées à même les revenus courants. La contribution directe du gouvernement du Québec aux régimes de retraite des employés des commissions scolaires est incluse dans cette dépense.
2. Voir la note 2 au bas du texte.

Graphique 1.8

Dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires, Québec, Ontario et États-Unis (en dollars courants)



1.9 Le rapport élèves-enseignant dans les commissions scolaires

En 2001-2002, le nombre moyen d'élèves par éducateur est moins élevé au Québec que dans les autres provinces, mais est plus élevé que dans la majorité des États américains.

En 2001-2002, le rapport élèves-enseignant dans les commissions scolaires est estimé à 15,9 élèves au Québec, alors qu'aux États-Unis il est estimé à 15,5. Le rapport élèves-enseignant est obtenu en divisant le nombre d'élèves par le nombre d'enseignants des commissions scolaires. Les données sur l'effectif scolaire et l'effectif enseignant sont exprimées selon l'équivalence au temps plein. Le rapport ainsi obtenu n'indique pas le nombre moyen d'élèves dans les classes. Pour bien comprendre la différence entre ces deux rapports, il faut considérer le rapport élèves-enseignant comme un indicateur composite qui est le résultat de l'action de trois variables qui en déterminent le niveau. Ces variables sont le nombre moyen d'élèves par classe, le temps d'enseignement moyen des enseignants et le temps d'instruction moyen des élèves.

En 2001-2002, le rapport élèves-enseignant dans les commissions scolaires du Québec était donc supérieur de 0,4 à celui des États-Unis. Si l'on situe le Québec par rapport à l'ensemble des États américains, on comptait 16 États dont le nombre d'élèves par enseignant était plus élevé qu'au Québec et 35 États[1] où ce nombre était inférieur.

Les données disponibles pour les autres provinces portent sur un concept de personnel plus englobant. Le personnel d'enseignement (éducateurs) comprend, en plus des enseignants réguliers, le personnel de direction des écoles ainsi que les professionnels non enseignants qui travaillent auprès des élèves (dont les conseillers pédagogiques, les conseillers d'orientation et les animateurs de pastorale)[2]. Le tableau 1.9b présente les données sur le rapport élèves-éducateur. En 2001-2002, ce rapport était moins élevé au Québec (14,6) que dans les provinces de l'Atlantique (15,7), qu'en Ontario (16,0) et que dans les provinces de l'Ouest (16,4). Le nombre moins élevé d'élèves par éducateur au Québec par rapport à l'Ontario s'explique surtout par le temps de présence en classe des enseignants qui est moins long au Québec. Ainsi, le temps de présence en classe des enseignants québécois est de 615 heures par année au

1. Y compris le district fédéral de Columbia.
2. Les données de base utilisées aux fins du calcul du rapport élèves-éducateur proviennent d'une enquête annuelle réalisée par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique auprès de toutes les provinces canadiennes. Comme certaines données ne sont pas fournies par cette enquête, nous les avons estimées à partir de données de Statistique Canada.

secondaire, alors que celui de leurs homologues ontariens est de 740 heures. Comme la taille moyenne des classes est sensiblement la même dans les deux provinces et que le temps d'instruction des élèves est respectivement de 900 heures au Québec et de 950 heures en Ontario, le temps de présence en classe moins long des enseignants québécois signifie qu'il faut en engager relativement plus.

Au cours des années 90, le rapport élèves-éducateur a fluctué légèrement au Québec et dans les provinces de l'Atlantique et un peu plus fortement dans les provinces de l'Ouest. En Ontario, il a augmenté de façon importante. Cette augmentation du rapport ontarien est le résultat des suppressions de postes découlant de la mise en application de la loi de 1993 sur le contrat social. Un des objectifs de cette loi était de réduire le personnel enseignant des commissions scolaires. Au Québec, il y a eu également des compressions budgétaires au cours des années 90, mais celles-ci ont surtout porté sur les salaires. Il faut aussi indiquer que, lors des négociations des conventions collectives, les parties syndicales au Québec ont surtout privilégié la protection du niveau d'emplois et la tâche d'enseignement.

Le nombre moyen d'élèves par éducateur a un impact majeur sur le niveau de la dépense par élève des commissions scolaires et, l'écart de 1,6 entre ce rapport au Québec (14,6) et dans le reste du Canada (16,2), en 2001-2002, est le principal facteur qui explique que la dépense par élève est plus élevée au Québec que dans le reste du Canada[3].

---

3. Voir la fiche 1.8.

Tableau 1.9a

Rapport élèves-enseignant dans les commissions scolaires, Québec et États-Unis

	1990-1991	1994-1995	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Québec	16,1	15,8	16,2	16,4	16,2	15,9
États-Unis	16,7	16,8	16,0	15,7	15,6	15,5

Tableau 1.9b

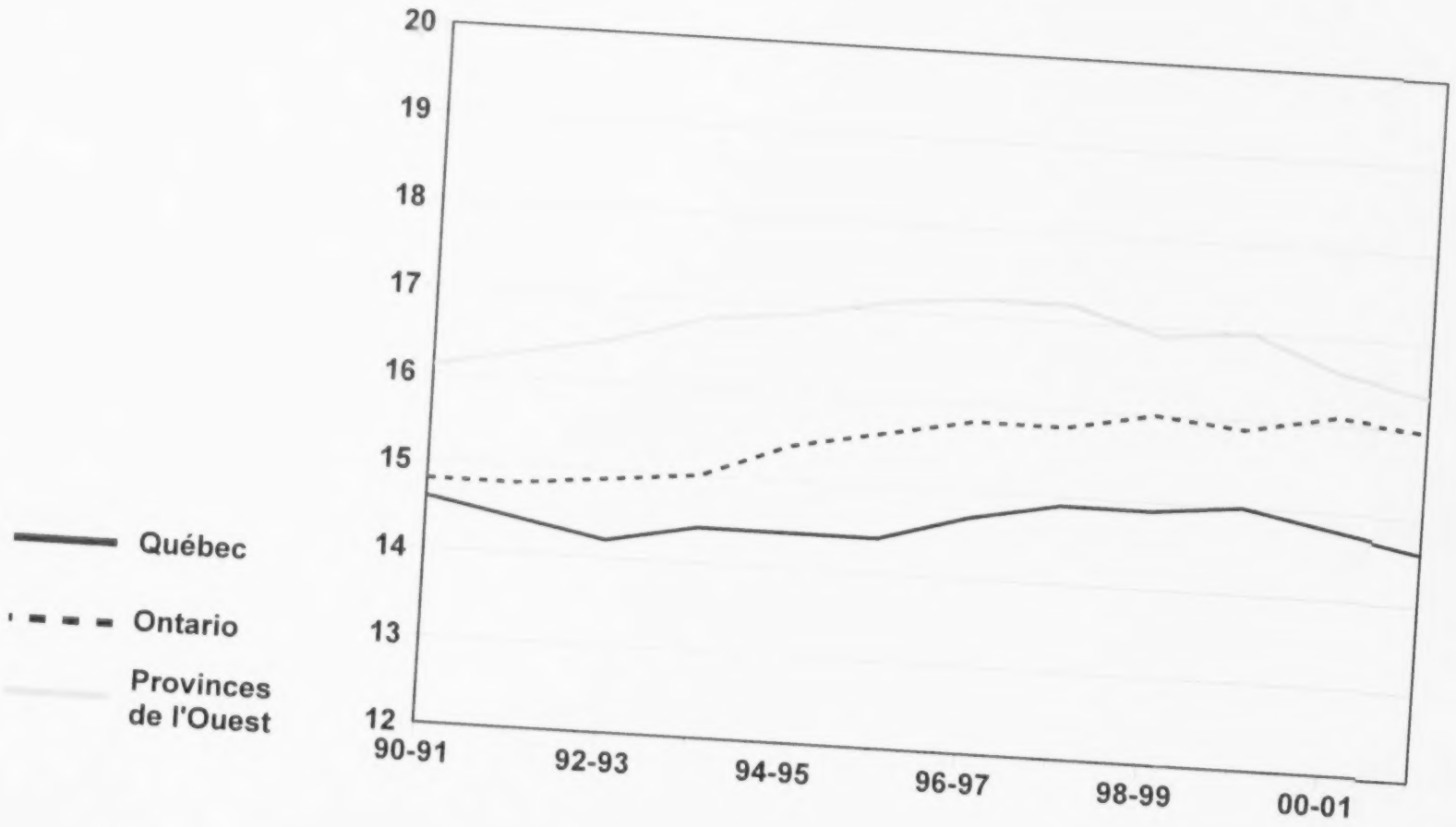
Rapport élèves-éducateur[1] dans les commissions scolaires, Québec et régions du Canada

	1990-1991	1994-1995	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Québec	**14,6**	**14,4**	**14,9**	**15,0**	**14,8**	**14,6**
Canada sans le Québec	**15,4**	**16,0**	**16,3**	**16,3**	**16,2**	**16,2**
Provinces de l'Atlantique	15,9	16,4	16,3	16,0	15,8	15,7
Ontario	14,8	15,4	16,0	15,9	16,1	16,0
Provinces de l'Ouest	16,1	16,9	16,9	17,0	16,6	16,4
Canada	**15,2**	**15,6**	**16,0**	**16,0**	**15,9**	**15,8**

e : Estimations.
1. Voir la définition dans le texte.

Graphique 1.9

Rapport élèves-éducateur dans les commissions scolaires, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest



1.10 Le salaire moyen du personnel enseignant des commissions scolaires

En 2001-2002, le salaire moyen du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec est estimé à 48 358 $[1], alors que celui du personnel enseignant américain[2] était de 55 470 $. Si l'on situe le Québec par rapport à l'ensemble des États américains en 2001-2002, on comptait 25 États[3] dont le personnel enseignant recevait un salaire moyen plus élevé qu'au Québec, et 26 autres, où la rémunération était moins élevée.

En 2001-2002, le salaire moyen des éducateurs était moins élevé au Québec que dans les régions avoisinantes, mais l'écart a diminué ces dernières années.

Les données disponibles pour les autres provinces portent sur un concept de personnel plus englobant. Le personnel d'enseignement (éducateurs) comprend, en plus des enseignants réguliers, le personnel de direction des écoles ainsi que les professionnels non enseignants qui travaillent auprès des élèves (dont les conseillers pédagogiques, les conseillers d'orientation et les animateurs de pastorale)[4]. Le tableau 1.10b présente les données sur le salaire moyen des éducateurs. En 2001-2002, le salaire moyen était moins élevé au Québec que dans le reste du Canada. L'écart entre le salaire moyen au Québec (51 262 $) et dans le reste du Canada (57 570 $) était de 11 %.

Entre 1990 et 1998, le salaire moyen des éducateurs a augmenté de 5 % au Québec, alors qu'il connaissait une hausse de 19 % dans le reste du Canada. Au Québec, dans un contexte de lutte au déficit budgétaire, les ententes entre le gouvernement et les syndicats ont fait en sorte que le salaire moyen des enseignants a peu bougé. Il faut

---

1. Le salaire moyen est calculé pour tous les enseignants québécois (quel que soit leur statut).
2. Le salaire moyen du personnel enseignant américain a été établi à partir de données de la National Education Association; ces données ont été par la suite exprimées en dollars canadiens au moyen des taux de parité de pouvoir d'achat (PPA) produits par l'OCDE. « Les PPA sont des taux de conversion monétaire qui permettent d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies. En d'autres termes, une somme d'argent donnée, convertie en monnaies nationales au moyen des PPA, permettra d'acheter le même panier de biens et services dans tous les pays. Les PPA sont donc des taux de conversion monétaire qui éliminent les différences de niveaux de prix existant entre les pays » (OCDE, *Comptes nationaux*).
3. Y compris le district fédéral de Columbia.
4. Les données de base utilisées aux fins du calcul du salaire moyen des éducateurs proviennent d'une enquête annuelle réalisée par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique auprès de toutes les provinces canadiennes. Comme certaines données ne sont pas fournies par cette enquête, nous les avons estimées à partir de données de Statistique Canada.

indiquer également qu'il y a eu au Québec, en 1997, un vaste programme de départs volontaires qui a amené un rajeunissement du personnel enseignant. Ce rajeunissement du personnel a eu un effet à la baisse sur le salaire moyen.

Cependant, il y a eu une augmentation importante du salaire moyen des éducateurs au Québec entre 1998-1999 et 2001-2002 (14 %), alors que l'augmentation a été beaucoup moins élevée dans le reste du Canada (4 %). L'augmentation plus importante enregistrée au Québec s'explique surtout par l'entente conclue en avril 2000 entre le gouvernement du Québec et les syndicats établissant une nouvelle structure salariale pour le personnel enseignant (dans le contexte des travaux sur l'équité salariale) et par l'entrée en vigueur d'une nouvelle convention collective. Le redressement des échelles de salaires a un effet rétroactif jusqu'en 1995-1996, mais les rapports financiers des commissions scolaires ne le prennent en compte qu'à compter de 1999-2000, et c'est ce qui explique la forte augmentation observée cette année-là (redressement important des échelles salariales par rapport à l'année précédente)[5].

Par ailleurs, si l'on veut situer la rémunération du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec par rapport à celle du personnel enseignant des pays de l'OCDE, il est possible de le faire à partir d'indicateurs comme le traitement de départ, le traitement après 15 ans d'ancienneté et le traitement maximal[6].

---

5. Cependant, il est important de noter que les montants versés en rétroactivité en 1999-2000 pour les années passées n'ont pas été considérés aux fins du calcul du salaire moyen en 1999-2000 et que les données sur les salaires moyens des années antérieures n'ont pas été ajustées.
6. Voir le *Bulletin statistique de l'éducation* publié par la Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation du Québec : Marius DEMERS, « *Rémunération des enseignants dans le réseau public, au primaire et au secondaire, en 1997-1998 : une comparaison Québec - pays de l'OCDE* », n° 19, septembre 2000. On peut consulter ce document dans Internet à http://www.meq.gouv.qc.ca.

Tableau 1.10a

Salaire moyen du personnel enseignant des commissions scolaires, Québec et États-Unis (en dollars courants[1])

	1990-1991	1994-1995	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Québec	40 478	43 080	42 908	45 314	46 992	48 358
États-Unis	43 009	45 844	48 290	49 687	52 435	55 470

Tableau 1.10b

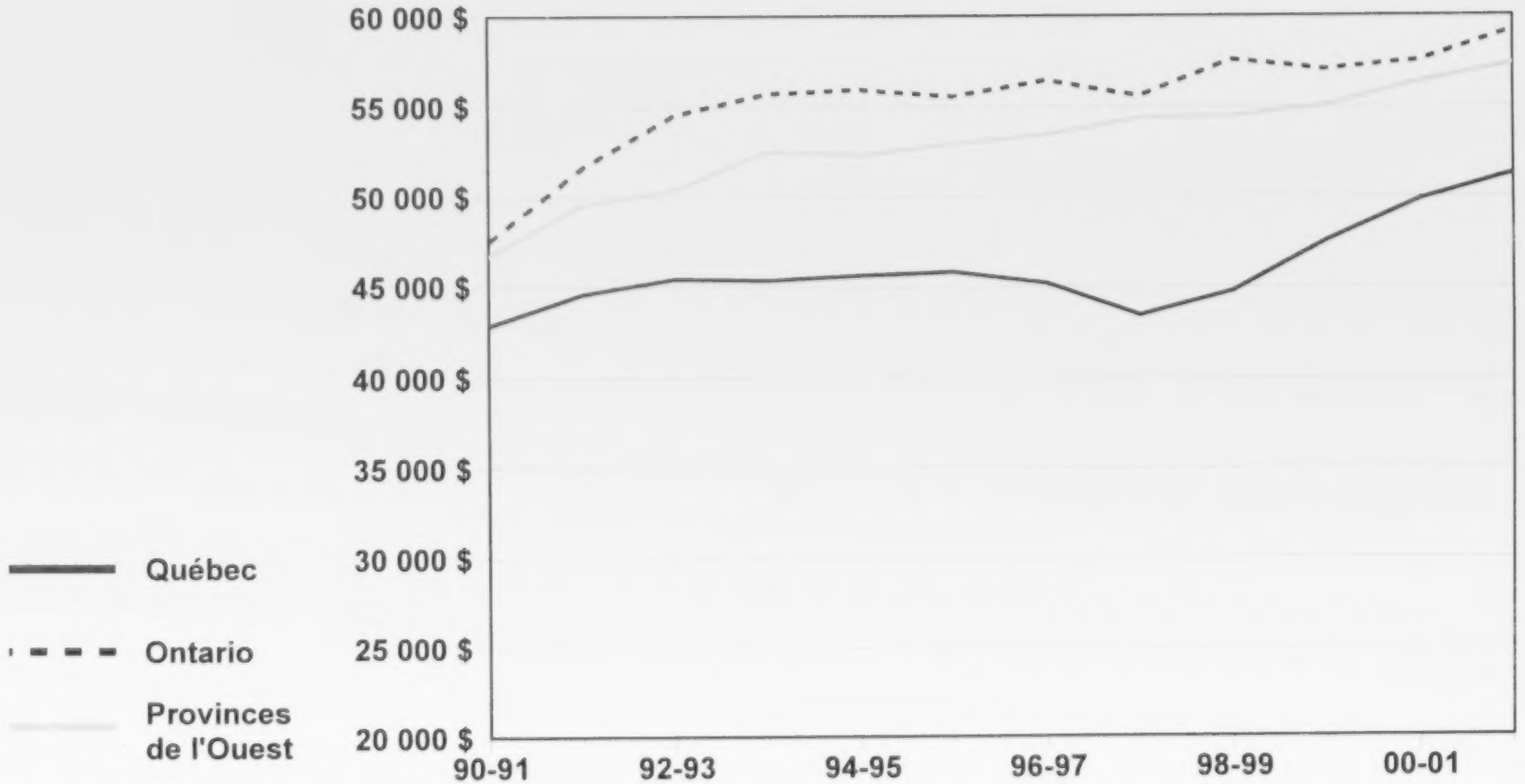
Salaire moyen des éducateurs[2] des commissions scolaires, Québec et régions du Canada (en dollars courants)

	1990-1991	1994-1995	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Québec	**42 801**	**45 610**	**44 772**	**47 545**	**49 829**	**51 262**
Canada sans le Québec	**46 898**	**53 728**	**55 602**	**55 446**	**56 166**	**57 570**
Provinces de l'Atlantique	44 588	47 104	49 164	50 477	50 342	51 951
Ontario	47 470	55 932	57 575	57 055	57 522	59 193
Provinces de l'Ouest	46 691	52 315	54 482	55 065	56 369	57 348
Canada	**45 926**	**51 772**	**53 017**	**53 592**	**54 683**	**56 081**

e : Estimations.
1. Voir la note 2 au bas du texte.
2. Voir la définition dans le texte.

Graphique 1.10

Salaire moyen des éducateurs des commissions scolaires, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en dollars courants)



1.11 La dépense de fonctionnement des cégeps

En 2001-2002, la dépense de fonctionnement des cégeps pour l'enseignement ordinaire est estimée à environ 1,2 milliard de dollars, alors que l'effectif scolaire est d'environ 146 000 élèves[1]. La dépense par élève est estimée à 8 057 $.

Entre 1998-1999 et 2001-2002, la dépense de fonctionnement des cégeps a augmenté de 13 %, alors que l'effectif scolaire a diminué de 6 %. Il en a résulté une forte augmentation de la dépense par élève.

Nous avons vu dans l'édition antérieure des *Indicateurs de l'éducation* qu'entre 1976 et 1981, la dépense de fonctionnement des cégeps pour l'enseignement ordinaire avait fortement augmenté. Cette importante augmentation s'expliquait surtout par un taux d'inflation élevé, par des augmentations salariales supérieures au taux d'inflation et, enfin, par une importante augmentation de l'effectif scolaire..

Entre 1981 et 1989, il y a eu un net ralentissement dans l'accroissement de la dépense de fonctionnement des cégeps, le taux d'augmentation annuel moyen exprimé en dollars courants ayant été réduit à 4,2 %. Cette réduction s'explique par un ralentissement du taux d'inflation, mais aussi par des mesures budgétaires restrictives. Par ailleurs, l'effectif scolaire a augmenté jusque vers le milieu des années 80, mais il a diminué par la suite. La dépense par élève en dollars constants se situait à un niveau légèrement plus bas en 1989-1990 qu'en 1981-1982[2].

En 1990-1991, la dépense par élève en dollars courants était de 6 920 $, soit 8,6 % de plus qu'en 1989-1990 (ce qui correspond à un taux d'augmentation réel de 3,4 %). Cette augmentation s'explique principalement par une diminution du nombre moyen d'élèves par enseignant à la suite de l'ajout de postes consécutif à la signature d'une convention collective. L'augmentation du nombre d'enseignants se rapporte à des activités comme la coordination départementale, les stages, le perfectionnement et l'encadrement des élèves.

---

1. Il s'agit des inscriptions d'automne reconnues aux fins d'établissement des devis pédagogiques.
2. Pour exprimer la dépense de fonctionnement en dollars constants, on utilise l'indice des prix des intrants des cégeps. Cet indice reflète l'évolution des prix des biens et des services utilisés dans la production de services éducatifs dans les cégeps. L'évolution de la dépense en dollars constants traduit les changements qui sont survenus dans le volume des ressources réelles consacrées à l'éducation par les cégeps.

Au cours des années 90, la dépense par élève en dollars constants était surtout à la baisse. Cela s'explique par les compressions budgétaires et par l'application de mesures d'économies dans les cégeps. Ces mesures découlent en bonne partie des ententes conclues entre le gouvernement et les syndicats qui ont permis de diminuer les coûts de main-d'œuvre. Ainsi, entre 1990 et 1998, la dépense par élève en dollars constants a diminué de 12 %.

Entre 1998-1999 et 2001-2002, on a observé une augmentation de 20 % de la dépense par élève en dollars courants et de 9 % en dollars constants. Ces augmentations s'expliquent surtout par l'entrée en vigueur de nouvelles conventions collectives pour tout le personnel des cégeps, par les mesures de soutien aux établissements (soutien au développement des nouvelles technologies de l'information, soutien accordé aux carrières scientifiques, soutien à la réussite, etc.) et, plus généralement, par les sommes réinvesties par le gouvernement dans l'éducation.

Tableau 1.11

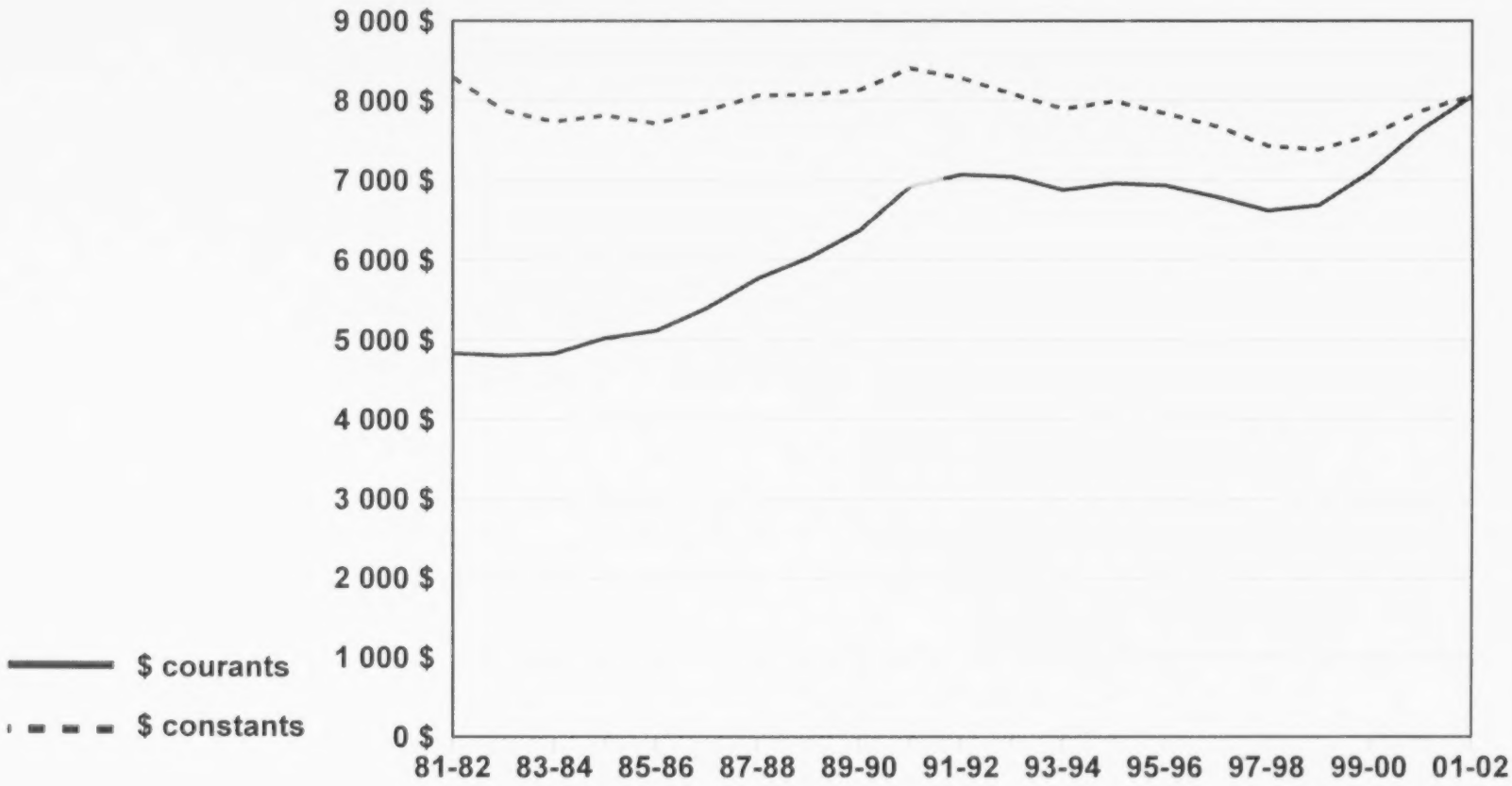
Dépense de fonctionnement[1] des cégeps

	1981-1982	1989-1990	1993-1994	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Dépense totale en dollars courants (en millions de dollars)	596,0	830,7	1 074,9	1 082,6	1 134,6	1 174,3
Dépense par élève en dollars courants	4 831	6 370	6 876	7 095	7 632	8 057
Dépense par élève en dollars constants de 2001-2002[2]	8 296	8 130	7 895	7 556	7 867	8 057

e : Estimations.
1. La dépense de fonctionnement exclut le service de la dette (à long terme et à court terme) et les immobilisations financées à même les revenus courants.
2. Voir la note 2 au bas du texte.

Graphique 1.11

Dépense de fonctionnement par élève des cégeps en dollars courants et en dollars constants de 2001-2002



1.12 Le rapport élèves-enseignant, le salaire moyen et le coût des enseignants par élève dans les cégeps

Nous avons présenté dans la fiche 1.11 une analyse de l'évolution de la dépense de fonctionnement des cégeps. La présente fiche est un complément de la fiche 1.11. Les coûts salariaux rattachés au personnel enseignant représentaient plus de la moitié du total de la dépense de fonctionnement des cégeps en 2001-2002, et leur évolution a été déterminante dans l'évolution de la dépense de fonctionnement[1]. Deux facteurs déterminent le niveau du coût des enseignants par élève[2] : le rapport élèves-enseignant et le salaire moyen du personnel enseignant dans les cégeps.

En 2001-2002, le rapport élèves-enseignant dans les cégeps est estimé à 12,6 et le salaire moyen des enseignants, à 54 611 $. Les coûts réels rattachés au personnel enseignant ont augmenté de 8 % depuis 1998-1999.

En 2001-2002, le rapport élèves-enseignant dans les cégeps est estimé à 12,6, alors que le salaire moyen des enseignants se situe à 54 611 $. Le rapport élèves-enseignant est obtenu en divisant le nombre d'élèves par le nombre d'enseignants des cégeps[3]. Le rapport ainsi obtenu n'indique pas le nombre moyen d'élèves dans les classes. Pour bien comprendre la différence entre ces deux rapports, il faut considérer le rapport élèves-enseignant comme un indicateur composite qui est le résultat de l'action de trois variables qui en déterminent le niveau. Ces variables sont : le nombre moyen d'élèves par classe, le temps d'enseignement moyen des enseignants et le temps d'instruction moyen des élèves.

Entre 1981 et 1989, le rapport élèves-enseignant est passé de 12,3 à 14,3, alors que le salaire moyen du personnel enseignant a augmenté de 32 595 $ à 44 217 $, soit une hausse de 36 %. En comparaison, l'indice des prix à la consommation (IPC) a augmenté de 53 % au cours de cette période. Le coût des enseignants par élève, en dollars

1. Les coûts salariaux qui sont considérés dans la présente fiche ne comprennent pas les avantages sociaux. S'ils étaient inclus, les coûts salariaux du personnel enseignant représenteraient plus de 60 % du total de la dépense de fonctionnement des cégeps.
2. Le coût des enseignants par élève est obtenu en divisant la masse salariale du personnel enseignant par le nombre d'élèves.
3. Les données sur l'effectif scolaire représentent les inscriptions d'automne reconnues aux fins d'établissement des devis pédagogiques, tandis que les données sur l'effectif enseignant sont exprimées selon l'équivalence au temps plein.

courants, est passé de 2 659 $ en 1981-1982 à 3 098 $ en 1989-1990, soit une augmentation de 17 %, mais le coût par élève en dollars constants a diminué de 14 %[4].

Cette diminution des coûts réels rattachés aux enseignants a continué durant la majeure partie des années 90. Les mesures de réduction des coûts de main-d'œuvre, dont il a été fait mention dans la fiche 1.11, ont contribué à ce résultat. Il faut rappeler, en particulier, le programme de départs volontaires qui a amené un rajeunissement du personnel enseignant. Les mesures d'économies se situaient dans le contexte de la lutte au déficit budgétaire engagée par le gouvernement du Québec au cours des années 90.

Cependant, entre 1998 et 2001, on a observé une augmentation de 8 % des coûts réels rattachés au personnel enseignant. Cette augmentation s'explique surtout par l'entrée en vigueur des nouvelles conventions collectives pour tout le personnel des cégeps et par la diminution moyenne du rapport élèves-enseignant, qui est passé de 13,8 en 1998-1999 à 12,6 en 2001-2002. Le salaire moyen du personnel enseignant se situait à 54 611 $ en 2001-2002.

---

4. Pour exprimer le coût des enseignants par élève en dollars constants, on utilise l'indice des prix des intrants des cégeps. Cet indice reflète l'évolution des prix des biens et des services utilisés dans la production de services éducatifs dans les cégeps. L'évolution de la dépense en dollars constants traduit les changements qui sont survenus dans le volume des ressources réelles consacrées à l'éducation par les cégeps.

Tableau 1.12

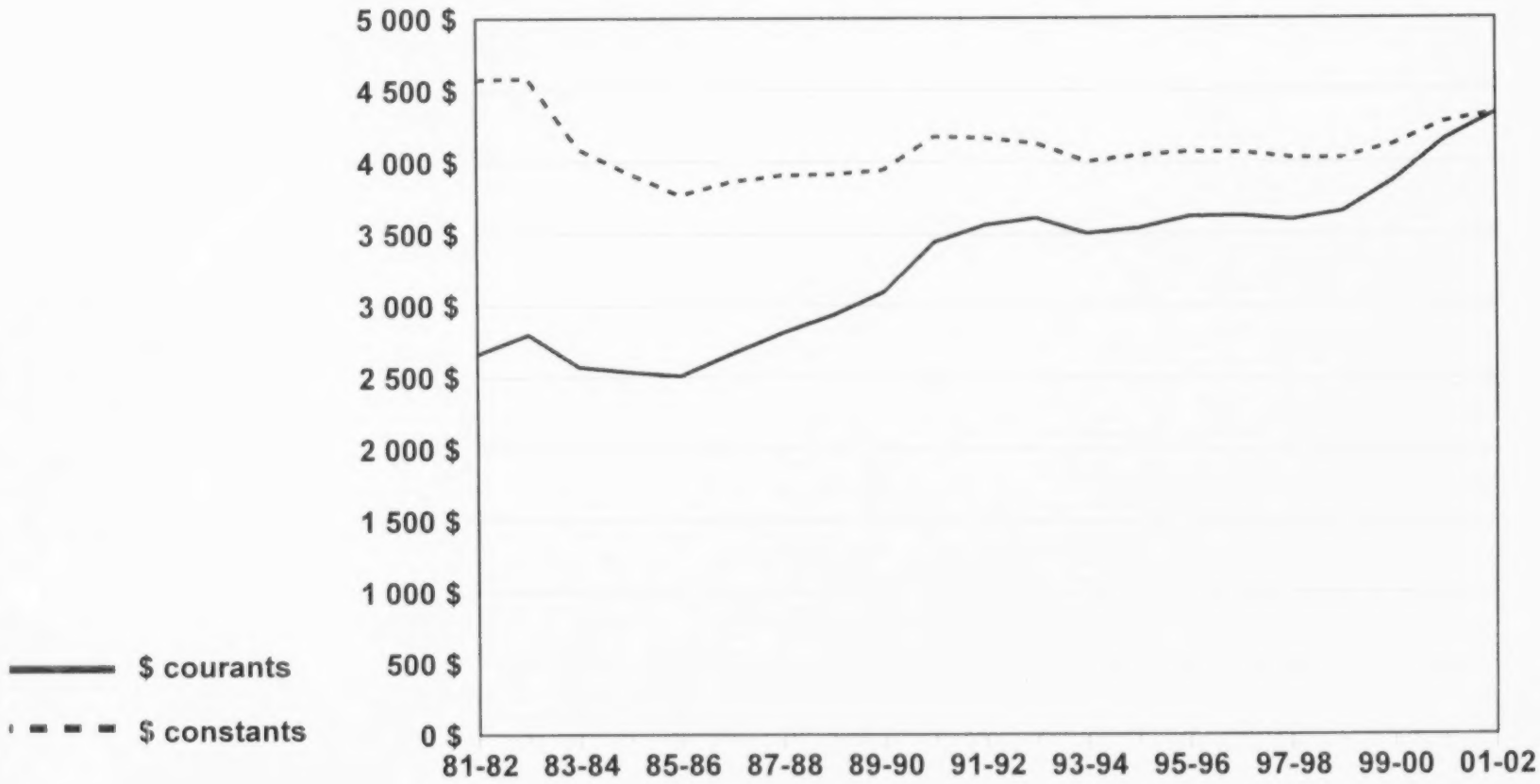
Rapport élèves-enseignant[1], salaire moyen du personnel enseignant et coût des enseignants par élève dans les cégeps

	1981-1982	1989-1990	1993-1994	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Rapport élèves-enseignant	12,3	14,3	13,9	13,4	12,8	12,6
Salaire moyen en dollars courants	32 595	44 217	48 789	51 722	53 217	54 611
Coût des enseignants par élève						
En dollars courants	2 659	3 098	3 503	3 873	4 154	4 339
En dollars constants de 2001-2002	4 573	3 947	4 003	4 122	4 280	4 339

e : Estimations.
1. Voir la note 3 au bas du texte.

Graphique 1.12

Coût par élève des enseignants des cégeps en dollars courants et en dollars constants de 2001-2002



1.13 La dépense globale pour l'enseignement universitaire par rapport au PIB

En 2001-2002, la dépense globale pour l'enseignement universitaire par rapport au PIB est estimée à 1,69 % au Québec[1]; par comparaison, ce taux est estimé à 2,20 % dans les provinces de l'Atlantique, à 1,30 % en Ontario et à 1,41 % dans les provinces de l'Ouest[2].

En 2001-2002, la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire était de 1,69 % au Québec et de 1,42 % dans le reste du Canada. L'effort financier plus important au Québec s'explique surtout par un PIB par habitant moins élevé que dans le reste du Canada.

Entre 1981 et 1989, cette part du PIB a connu une légère baisse au Québec, en Ontario et dans les provinces de l'Atlantique, alors que dans les provinces de l'Ouest, elle a augmenté. Cependant, au début des années 90, la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire au Québec s'est accrue de façon importante, alors que dans le reste du Canada, les augmentations ont été moins considérables.

Il s'est donc creusé un écart appréciable entre le Québec et le reste du Canada dans l'effort financier. Au cours de la période de 1986 à 1993, la dépense globale pour l'enseignement universitaire au Québec a augmenté de 73 %, comparativement à 56 % dans le reste du Canada. L'augmentation plus considérable enregistrée au Québec s'explique en partie par la forte croissance de la recherche dans ses universités[3], mais aussi par la hausse plus importante qu'ailleurs des ressources consacrées à l'enseignement.

Entre 1993 et 1999, la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire a diminué au Québec. Elle est passée de 1,98 % en 1993-1994 à 1,68 % en 1999-2000 à la suite des compressions budgétaires et de la réduction des coûts de main-d'œuvre. Dans le reste du Canada, la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire a également diminué, mais de façon moins importante.

---

1. En 2001-2002, le Québec consacrait 3,9 milliards de dollars à l'enseignement universitaire, alors que son PIB était de 228,5 milliards.
2. Les données sur les universités présentées ici n'ont pas été ajustées pour tenir compte des différences structurelles entre les systèmes d'enseignement.
3. Voir la fiche 1.17.

Entre 1999 et 2001, la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire a fluctué légèrement tant au Québec que dans le reste du Canada. En 2001-2002, l'effort financier est demeuré plus important au Québec que dans le reste du Canada (sauf dans les provinces de l'Atlantique), en raison surtout du fait que la richesse collective, telle qu'elle est mesurée par le PIB par habitant, y était relativement moins grande.

Par ailleurs, si l'on compare la part du PIB allouée à l'enseignement postsecondaire au Québec et dans les pays de l'OCDE en 1999, il ressort que le Québec se situe parmi les pays dont l'effort financier est le plus important[4]. Cela s'explique surtout par les coûts de l'enseignement supérieur qui sont relativement plus élevés au Québec que la moyenne de ceux des pays de l'OCDE. Ainsi, on estime que la dépense par étudiant pour l'enseignement universitaire au Québec était environ 30 % plus élevée que dans la moyenne des pays de l'OCDE[5].

En outre, on estime que le taux de fréquentation scolaire à l'enseignement postsecondaire est plus élevé au Québec que dans la moyenne des pays de l'OCDE, et ce facteur a contribué à accroître l'effort financier en éducation.

---

4. L'année 1999 est l'année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles sur la part du PIB allouée à l'éducation dans les pays de l'OCDE. Pour en savoir davantage sur les comparaisons avec les pays de l'OCDE, voir le *Bulletin statistique de l'éducation* publié par la Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation du Québec : Marius DEMERS, « *La dépense d'éducation par rapport au PIB en 1997 : une comparaison Québec - pays de l'OCDE* », n° 20, novembre 2000. On peut consulter ce document dans Internet à http://www.meq.gouv.qc.ca.
5. Aux fins de comparaison entre le Québec et la moyenne des pays de l'OCDE, nous avons exclu quelques pays dont le niveau de richesse (mesuré par le PIB par habitant) est particulièrement faible. Sans ces retraits, l'écart relatif à la dépense par étudiant pour l'enseignement universitaire entre le Québec et la moyenne des pays de l'OCDE serait plutôt d'environ 50 %.

Tableau 1.13

Dépense globale consacrée à l'enseignement universitaire[1] par rapport au PIB, Québec et régions du Canada (en %)

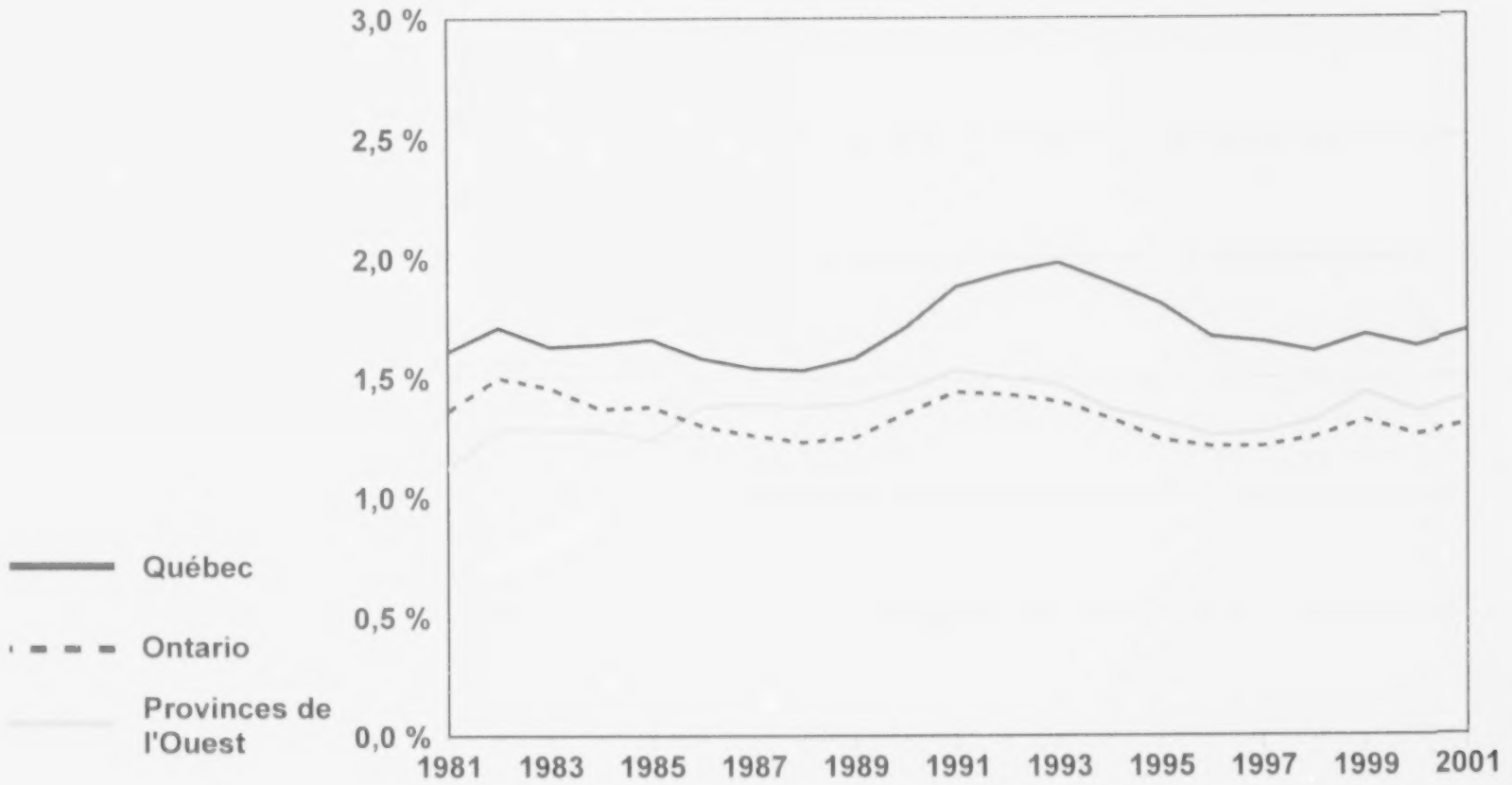
	1981-1982	1989-1990	1993-1994	1999-2000	2000-2001[e]	2001-2002[e]
Québec	**1,61**	**1,58**	**1,98**	**1,68**	**1,63**	**1,69**
Canada sans le Québec	**1,34**	**1,40**	**1,51**	**1,44**	**1,37**	**1,42**
Provinces de l'Atlantique	2,36	2,22	2,28	2,23	2,14	2,20
Ontario	1,36	1,25	1,40	1,32	1,26	1,30
Provinces de l'Ouest	1,12	1,39	1,47	1,44	1,36	1,41
Canada	**1,40**	**1,44**	**1,62**	**1,49**	**1,42**	**1,47**

e : Estimations.

1. La dépense globale consacrée à l'enseignement universitaire inclut la dépense de fonctionnement et la dépense d'immobilisation des universités, l'aide financière aux études, la recherche subventionnée et commanditée des universités et la dépense de gestion du ministère de l'Éducation (la partie imputable à l'enseignement universitaire). Les données de base utilisées aux fins du calcul de la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire proviennent de Statistique Canada.

Graphique 1.13

Dépense globale consacrée à l'enseignement universitaire par rapport au PIB, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en %)



1.14 La dépense de fonctionnement général par étudiant des universités[1]

En 2001-2002, la dépense de fonctionnement général par étudiant des universités du Québec (excluant la recherche subventionnée) est estimée à 11 916 $. Par comparaison, dans les universités des provinces de l'Atlantique, elle est estimée à 12 143 $, dans celles de l'Ontario, à 11 365 $ et dans celles des provinces de l'Ouest, à 12 730 $.

En 2001-2002, la dépense par étudiant des universités du Québec était à peu près la même que dans la moyenne du reste du Canada.

En raison de différences dans les pratiques comptables touchant les immobilisations[2], certains éléments de dépenses ont été retranchés de la dépense de fonctionnement général : achat de mobilier et d'équipement, location et entretien d'équipement, bâtiments, terrains et aménagements de terrains, améliorations et transformations ainsi que les frais financiers. Dans les éditions antérieures des *Indicateurs de l'éducation*, nous avions plutôt opté pour un concept de dépense plus englobant (incluant le fonds de fonctionnement général, le fonds de fiducie et dotation, et le fonds d'immobilisations). Par ailleurs, compte tenu des pratiques différentes dans les régions en ce qui a trait à l'aide financière aux études, nous avons également retranché les montants versés en bourses par les universités[3].

Nous avons montré, dans les éditions antérieures, qu'au cours de la première moitié des années 80, la dépense par étudiant avait augmenté beaucoup moins rapidement au Québec qu'ailleurs, de telle sorte qu'en 1986-1987, elle y était moins élevée que dans les autres régions du Canada. L'évolution moins rapide de la dépense par étudiant au Québec au cours de cette période s'explique par les restrictions salariales et les compressions budgétaires imposées

---

1. Les données sur les universités présentées ici n'ont pas été ajustées pour tenir compte des différences structurelles entre les systèmes d'enseignement. Voir la fiche 1.4.
2. Ainsi, une partie des dépenses comptabilisées dans le fonds d'immobilisation au Québec est comptabilisée dans le fonds de fonctionnement en Ontario. Par exemple, les universités du Québec comptabilisent la majorité de leurs dépenses en achats d'ameublement et d'équipement dans le fonds d'immobilisation, tandis que les universités de l'Ontario comptabilisent une forte proportion de ces dépenses dans le fonds de fonctionnement.
3. Au Québec, l'aide financière aux étudiants est gérée centralement, pour l'essentiel, et non pas par les universités. Les dépenses de nos universités sur ce chapitre sont peu élevées. Par ailleurs, en Ontario, où les droits de scolarité sont nettement plus élevés qu'au Québec (voir la fiche 1.16), les universités sont tenues d'en redonner une partie aux étudiants, sous forme de bourses. Cela explique que les montants versés en bourses par les universités en Ontario sont beaucoup plus élevés qu'au Québec.

aux universités québécoises. Cependant, dans la deuxième moitié des années 80 jusqu'au milieu des années 90, la dépense par étudiant a augmenté plus fortement au Québec que dans les autres régions du Canada grâce à l'augmentation des subventions gouvernementales par étudiant, mais aussi à l'augmentation des revenus provenant des droits de scolarité.

Puis, à compter du milieu des années 90, il y a eu une diminution de la dépense par étudiant des universités au Québec. Dans le contexte de la lutte au déficit budgétaire engagée par le gouvernement du Québec, la diminution de la dépense par étudiant s'explique par les compressions budgétaires imposées aux universités et, en particulier, par la réduction des coûts de main-d'œuvre. En 1998-1999, la dépense par étudiant était inférieure de 6 % au Québec par rapport au reste du Canada (tableau 1.14).

Entre 1998-1999 et 2001-2002, on a observé une augmentation de 14 % de la dépense par étudiant au Québec et de 8 % dans le reste du Canada. L'augmentation plus élevée de la dépense au Québec s'explique surtout par la plus forte augmentation de la subvention annuelle de fonctionnement aux universités (réinvestissement).

En 2000-2001, année la plus récente pour laquelle on dispose de données ventilées par catégorie de dépenses, la dépense par étudiant des universités du Québec était supérieure de 198 $ à celle de l'Ontario. Cet écart s'explique surtout par une dépense par étudiant plus élevée au Québec pour le personnel enseignant[4] , l'administration et des activités relatives à l'informatique et aux communications. À l'inverse, on observe une dépense par étudiant moins élevée au Québec qu'en Ontario pour les autres catégories de personnel, les bibliothèques et les services aux étudiants.

4. Voir la fiche 1.15.

Tableau 1.14

Dépense de fonctionnement général par étudiant des universités[1], Québec et régions du Canada (en dollars courants)

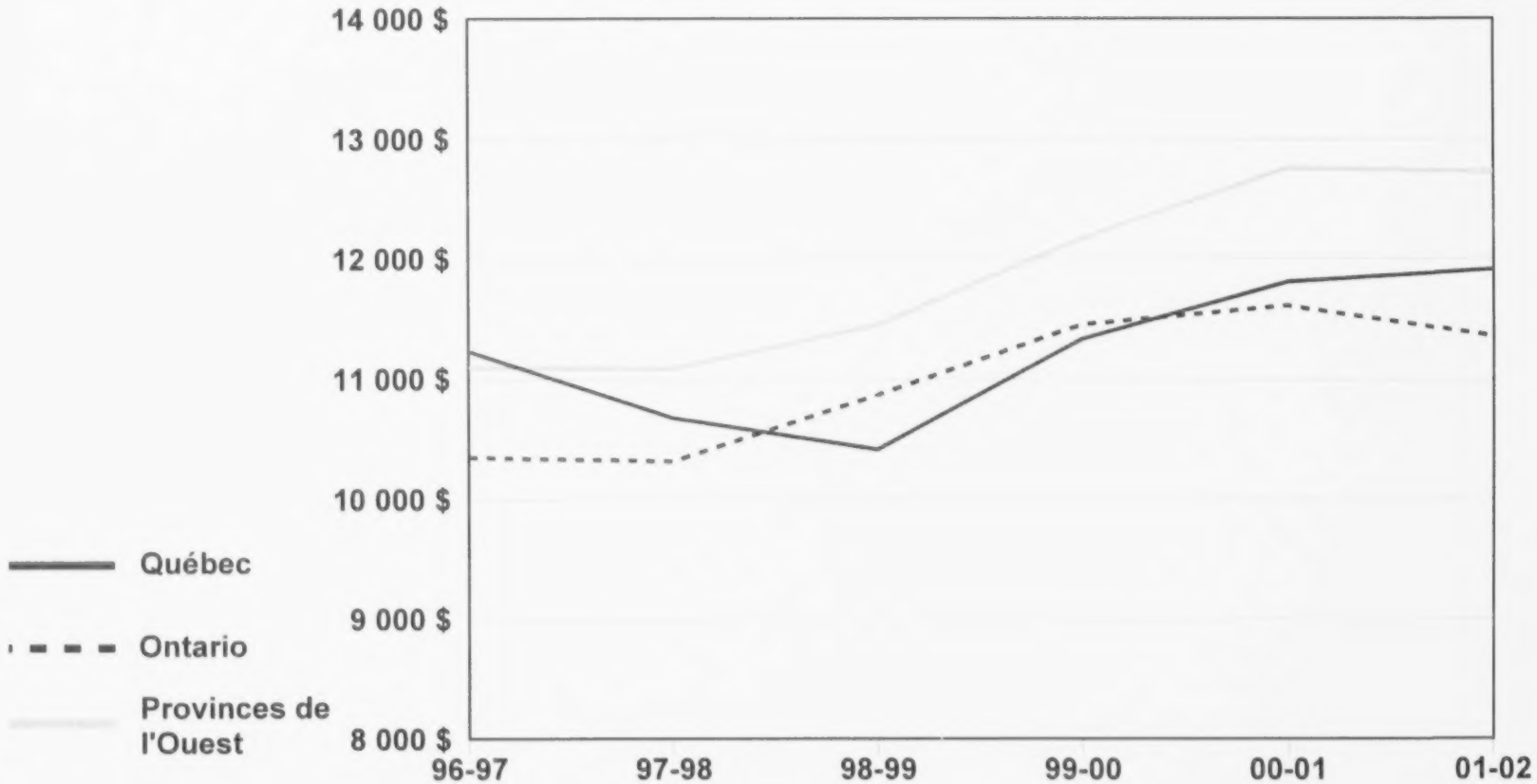
	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Québec	**11 229**	**10 675**	**10 415**	**11 334**	**11 811**	**11 916**
Canada sans le Québec	**10 583**	**10 587**	**11 063**	**11 724**	**12 086**	**11 943**
Provinces de l'Atlantique	10 191	10 356	10 824	11 597	12 158	12 143
Ontario	10 350	10 318	10 868	11 456	11 613	11 365
Provinces de l'Ouest	11 095	11 086	11 451	12 175	12 762	12 730
Canada	**10 744**	**10 609**	**10 903**	**11 627**	**12 018**	**11 938**

e : Estimations à partir de données de Statistique Canada, de l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) et de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ).

1. Pour les raisons expliquées dans le texte, certains éléments de dépenses ont été retranchés de la dépense de fonctionnement général : achat de mobilier et d'équipement, location et entretien d'équipement, bâtiments, terrains et aménagements de terrains, améliorations et transformations, frais financiers et bourses. Les données de base utilisées aux fins du calcul de la dépense par étudiant des universités proviennent de Statistique Canada, de l'Association canadienne du personnel administratif universitaire (ACPAU) et de l'AUCC. Par ailleurs, aux fins du calcul de la dépense par étudiant, nous avons appliqué une comptabilisation uniforme des effectifs étudiants de toutes les provinces basée sur la convention suivante : les effectifs à temps partiel sont convertis en équivalents au temps plein en étant divisés par 3,5, puis sont additionnés aux effectifs à temps plein.

Graphique 1.14

Dépense de fonctionnement général par étudiant des universités, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en dollars courants)



1.15 Le salaire moyen des professeurs des universités

En 2000-2001, le salaire moyen des professeurs québécois était inférieur de 4 % à celui de leurs homologues du reste du Canada.

La dépense salariale pour toutes les catégories de personnel des universités (en incluant les avantages sociaux) représente environ 80 % de la dépense de fonctionnement général au Québec et dans le reste du Canada. La masse salariale du personnel enseignant constitue le principal élément de la dépense salariale. Lorsque l'on divise la masse salariale du personnel enseignant par le nombre d'étudiant exprimé selon l'équivalence au temps plein, on obtient le coût des enseignants par étudiant. Ce coût était moins élevé au Québec (4 806 $) que dans les provinces de l'Atlantique (5 059 $) et que dans les provinces de l'Ouest (4 921 $), en 2000-2001. Il était cependant supérieur de 4 % par rapport à celui de l'Ontario (4 602 $)[1]. Le coût des enseignants par étudiant au Québec se situe à peu près au même niveau que dans la moyenne du reste du Canada (4 775 $).

La masse salariale considérée dans le calcul de la dépense par étudiant pour le personnel enseignant inclut la rémunération des doyens, directeurs de département, professeurs, chargés de cours ainsi que les montants versés pour tous les autres employés engagés aux fins d'enseignement (selon le concept retenu par Statistique Canada)[2]. Parmi les facteurs qui expliquent les différences observées dans la dépense par étudiant pour le personnel enseignant deux sont particulièrement importants : le nombre moyen d'étudiants par enseignant et le salaire moyen des enseignants. Cependant, les banques de données disponibles ne renferment pas pour le moment des données complètes sur ces deux éléments, et nous ne présenterons ici que les données sur le salaire moyen des professeurs à temps plein (tableau 1.15)[3].

En 2000-2001, le salaire moyen des professeurs du Québec (77 925 $) était supérieur de 11 % à celui de leurs homologues des provinces de l'Atlantique (70 067 $), mais il était moins élevé de 6 % par rapport à celui des professeurs de l'Ontario (83 234 $) et des provinces de l'Ouest (83 290 $).

---

1. Aux fins du calcul de la dépense par étudiant, nous avons appliqué une comptabilisation uniforme des effectifs étudiants de toutes les provinces basée sur la convention suivante : les effectifs à temps partiel sont convertis en équivalents au temps plein en étant divisés par 3,5, puis sont additionnés aux effectifs à temps plein.
2. Les avantages sociaux ne sont pas compris dans la masse salariale utilisée aux fins de ce calcul.
3. Le salaire moyen comprend le traitement de base ainsi que les honoraires additionnels versés pour des fonctions administratives.

Le graphique 1.15 permet de comparer l'évolution du salaire moyen des professeurs des universités du Québec, de l'Ontario et des provinces de l'Ouest de 1981 à 2000. Il apparaît qu'au cours des années 80 le salaire moyen a augmenté moins rapidement au Québec que dans ces autres régions du Canada. Au cours des années 90, le salaire moyen des professeurs québécois a également augmenté un peu moins qu'ailleurs au Canada, mais le taux d'inflation était aussi moins élevé au Québec.

Il convient de remarquer que, malgré un salaire moyen des professeurs moins élevé au Québec qu'en Ontario, le coût des enseignants par étudiant demeure plus élevé au Québec. Cela signifie qu'il y a d'autres éléments plus coûteux au Québec et il serait important de pouvoir les déterminer [4]. Pour le moment, nous ne disposons pas de données comparables sur des éléments comme le temps d'enseignement moyen des professeurs, le nombre moyen d'étudiants par salle de cours et le recours aux services des chargés de cours.

La tâche des professeurs se répartit essentiellement entre les activités suivantes : enseignement, recherche, direction de recherche des étudiants, services internes, services universitaires aux communautés externes et perfectionnement. Par ailleurs, le temps consacré à l'enseignement se répartit habituellement entre la préparation de cours, la prestation directe en salle de cours, l'encadrement des étudiants, l'évaluation des apprentissages et la gestion courante.

L'organisation du travail des professeurs varie d'une université à l'autre, et les choix effectués par les universités ont une incidence sur le niveau de leur dépense par étudiant. Ainsi, une des variables importantes est le nombre moyen de crédits de cours qui est donné par les professeurs réguliers (à temps plein), au cours d'une année.

---

4. Le Conseil des universités de l'Ontario estime que le nombre moyen d'étudiants par professeur est moins élevé au Québec qu'en Ontario. Voir les tableaux 8.5 et 8.6 de leur publication : *Ontario Universities – 2002; Resource Document* (septembre 2002).

Tableau 1.15

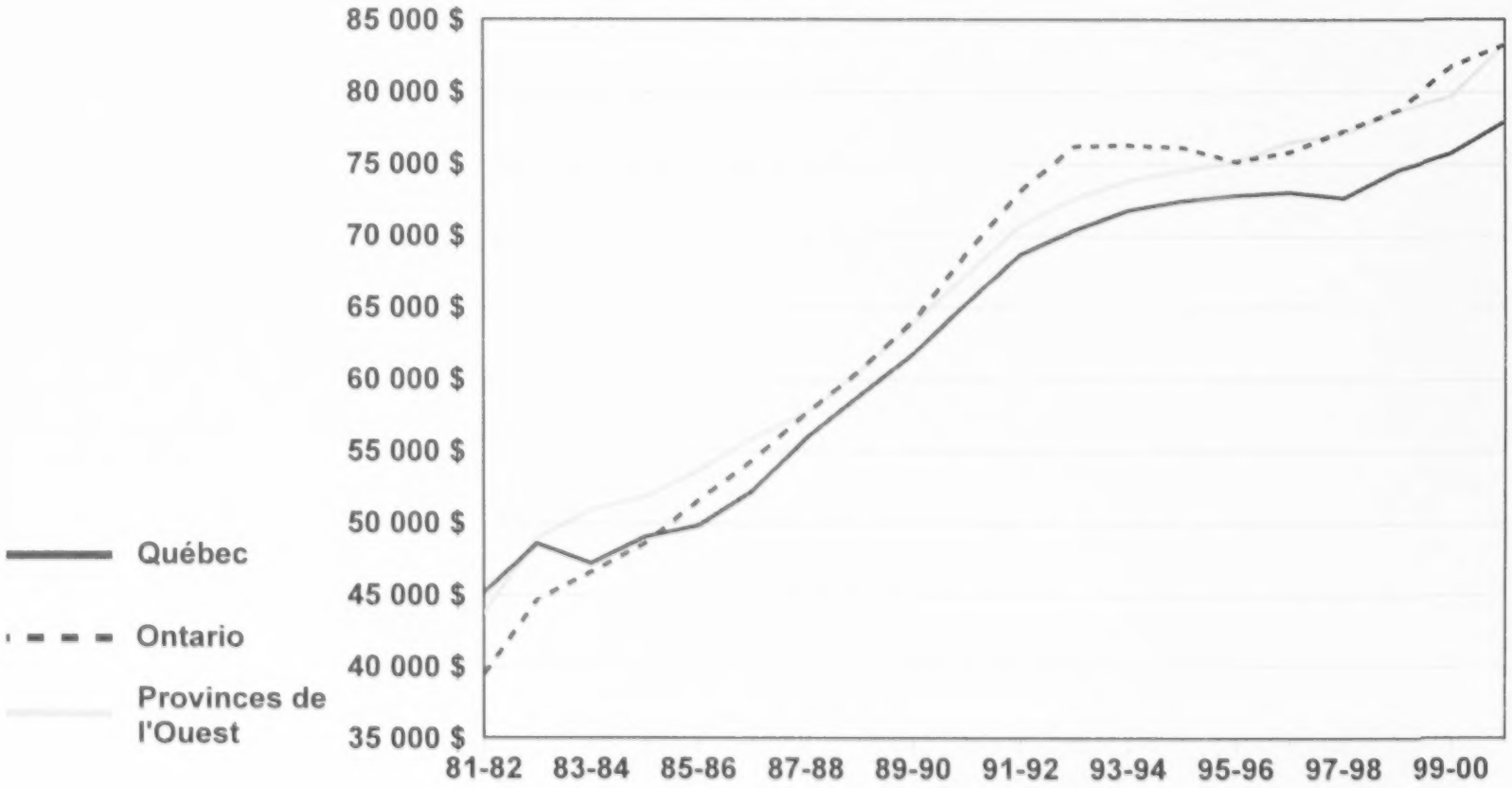
Salaire moyen des professeurs des universités, Québec et régions du Canada (en dollars courants)

	1990-1991	1993-1994	1996-1997	1998-1999	1999-2000	2000-2001[e]
Québec	**65 284**	**71 766**	**73 022**	**74 566**	**75 736**	**77 925**
Canada sans le Québec	**66 817**	**73 475**	**74 260**	**76 838**	**78 824**	**81 159**
Provinces de l'Atlantique	59 826	63 764	64 586	67 001	68 707	70 067
Ontario	68 763	76 318	75 828	78 704	81 721	83 234
Provinces de l'Ouest	67 267	73 864	76 525	78 729	79 657	83 290
Canada	**66 464**	**73 050**	**73 943**	**76 284**	**78 076**	**80 375**

e : Estimations.

Graphique 1.15

Salaire moyen des professeurs-chercheurs des universités, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en dollars courants)



1.16 L'aide financière aux études et les droits de scolarité

Depuis 2000-2001, il y a une augmentation importante de l'aide accordée sous forme de bourses.

Au Québec, l'aide financière est offerte aux étudiants de l'enseignement postsecondaire à temps plein ainsi qu'à ceux qui sont inscrits à la formation professionnelle au secondaire. Elle prend la forme de prêts et de bourses. Le programme québécois d'aide financière aux études est à caractère supplétif : l'étudiant, ses parents, son répondant ou son conjoint sont les premiers à devoir payer pour ses études. L'aide gouvernementale vise à couvrir la différence entre les dépenses admises et la contribution de l'étudiant et, éventuellement, de ses proches.

En 2001-2002, parmi les personnes admissibles à l'aide financière, 18,8 % des élèves de la formation professionnelle du secondaire, 24,0 % des élèves du collégial et 36,1 % des étudiants des universités recevaient une aide. Il faut noter que l'aide financière accordée aux élèves de la formation professionnelle au secondaire provient d'un programme mis en œuvre en 1994-1995. Au total, on compte 127 768 bénéficiaires du Programme de prêts et bourses. De ce nombre, 60 312 ont obtenu un prêt seulement et 66 892 un prêt et une bourse; pour 564 autres, l'aide a été totalement attribuée en bourse. L'aide totale accordée sous forme de prêts représente 338,6 millions de dollars et l'aide totale accordée sous forme de bourses, 254,0 millions de dollars.

En 2001-2002, à l'université, parmi les bénéficiaires de l'aide financière aux études, 43,4 % ont obtenu un prêt seulement dont le montant moyen était de 2 638 $, alors que 56,6 % ont bénéficié d'un prêt et d'une bourse pour une aide totale de 7 379 $. Ceux qui ont bénéficié d'un prêt et d'une bourse ont obtenu, en moyenne, un peu moins de la moitié de cette aide sous forme de bourse.

Si l'on regarde l'évolution de l'aide financière aux étudiants québécois de l'enseignement universitaire, on remarque qu'en 1984-1985, les prêts représentaient 53,6 % du total des montants alloués et les bourses, 46,4 %. Dans les années qui ont suivi, il y a eu une augmentation de la proportion de l'aide accordée sous forme de prêts et une diminution de l'aide accordée sous forme de bourses de telle sorte qu'en 1999-2000, les pourcentages correspondants étaient respectivement de 68,0 % et de 32,0 %. Cependant, dans les années qui ont suivi, on a observé un renversement de la tendance. En 2001-2002, les prêts ne représentaient plus que 53,6 % du total des montants alloués et les bourses, 46,4 % (comme en 1984-1985). La hausse de la proportion des bourses est associée à la

réduction de 25 % du prêt maximal accordé en raison des fonds obtenus dans le programme des bourses du millénaire.

En 2001-2002, l'endettement moyen d'un étudiant québécois ayant pris à sa charge son prêt à la fin de ses études universitaires de premier cycle était de 10 814 $. L'endettement moyen pour chacun des deux autres cycles atteignait 14 562 $ (deuxième cycle) et 18 517 $ (troisième cycle).

Pour l'étudiant ayant contracté un prêt au collégial et au premier cycle universitaire, le prêt moyen cumulé atteignait 14 009 $ en 2001-2002. Pour celui ayant obtenu un prêt du collégial jusqu'au deuxième cycle universitaire, il atteignait 20 792 $. Enfin, pour celui ayant bénéficié d'un prêt du collégial jusqu'au troisième cycle universitaire, le prêt moyen cumulé totalisait 28 214 $.

Bien que ces niveaux d'endettement soient relativement élevés, les dettes d'études sont moins importantes au Québec qu'ailleurs au Canada. Cela s'explique en partie par le fait que le Québec accorde, en moyenne, davantage d'aide sous forme de bourses que les autres provinces, mais aussi par le fait que ses droits de scolarité sont les plus bas de tout le Canada.

Ainsi, les droits de scolarité des étudiants des universités du Québec représentent en 2002-2003 que 40 % de ceux des étudiants de l'Ontario. Cette situation s'explique par les périodes de « gel » des droits de scolarité. Pourtant, au début des années 90, il y a eu un rattrapage important, mais depuis 1993-1994, les droits de scolarité sont demeurés sensiblement au même niveau au Québec, alors qu'ils ont continué d'augmenter dans les autres régions du Canada. L'écart entre le Québec et le reste du Canada a donc recommencé à se creuser, et en 2002-2003, les droits de scolarité en Ontario (4 634 $) sont 2,5 fois plus élevés qu'au Québec (1 851 $).

Tableau 1.16

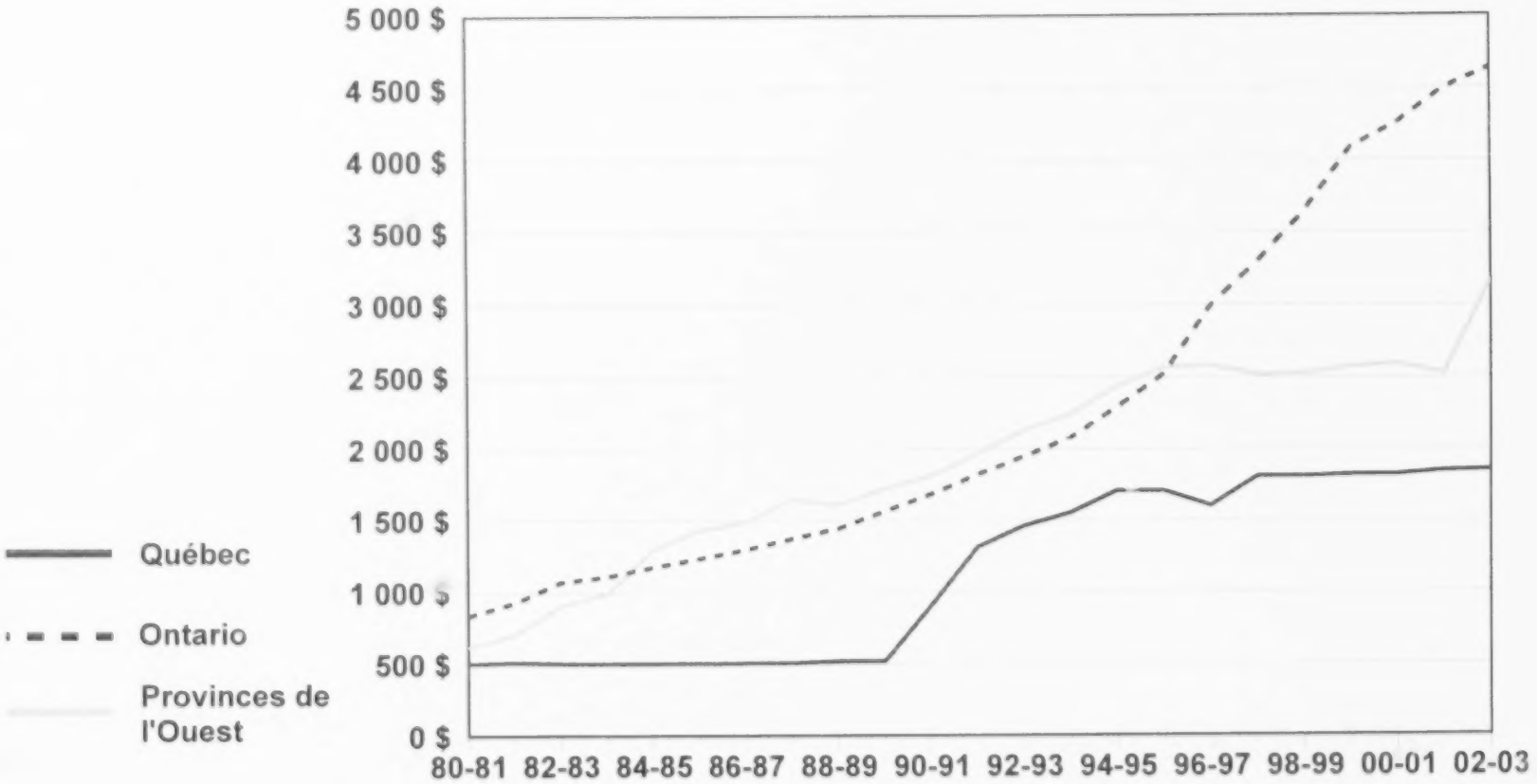
Moyenne des droits de scolarité des étudiants canadiens inscrits à temps plein au premier cycle universitaire, Québec et régions du Canada (en dollars courants)

	1980-1981	1985-1986	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2002-2003
Terre-Neuve	639	1 006	1 344	2 312	3 373	2 729
Île-du-Prince-Édouard	876	1 371	1 874	2 846	3 499	3 891
Nouvelle-Écosse	907	1 486	1 941	3 249	4 631	5 214
Nouveau-Brunswick	830	1 375	1 925	2 534	3 585	4 186
Québec[1]	**503**	**503**	**904**	**1 703**	**1 818**	**1 851**
Ontario	832	1 235	1 680	2 518	4 256	4 634
Manitoba	660	978	1 512	2 520	3 219	3 248
Saskatchewan	713	1 062	1 545	2 680	3 668	4 286
Alberta	635	885	1 286	2 744	3 907	4 165
Colombie-Britannique	617	1 431	1 808	2 563	2 592	3 165
Canada	**702**	**1 019**	**1 464**	**2 384**	**3 447**	**3 738**

1. Au Québec, depuis l'automne 1997, les étudiants canadiens qui ne sont pas des résidents du Québec doivent payer un montant supplémentaire qui a été pris en considération dans le calcul de la moyenne des droits de scolarité (données de Statistique Canada). Cela explique l'augmentation des droits de scolarité observée ces dernières années, malgré le gel des droits pour les étudiants qui résident au Québec.

Graphique 1.16

Moyenne des droits de scolarité des étudiants inscrits à temps plein au premier cycle universitaire, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en dollars courants)



1.17 La recherche subventionnée et commanditée dans les universités

Le montant des subventions et des contrats de recherche alloué aux universités a augmenté de façon importante de 1990-1991 à 2000-2001, puisqu'il est passé de 456,2 millions de dollars à 874,5 millions de dollars. Cela représente une augmentation annuelle moyenne de 6,7 %. Le montant par professeur-chercheur est passé de 54 654 $ à 105 923 $, soit une augmentation annuelle moyenne de 6,8 %. En comparaison, l'indice des prix à la consommation (IPC) a augmenté en moyenne de 1,7 % par année.

Après une hausse importante au début des année 90, les sommes allouées à la recherche universitaire ont diminué par la suite, jusqu'en 1997-1998. Depuis 1998-1999, elles ont repris leur hausse pour atteindre 875 millions en 2000-2001.

On distingue trois phases dans la progression des sommes allouées à la recherche universitaire au cours de la période couverte. D'abord, de 1990-1991 à 1992-1993, les montants ont augmenté en moyenne de 12,8 % par année, sous l'impulsion de mesures fiscales d'aide à la recherche et au développement du gouvernement du Québec. Ce sont surtout les contrats de recherche accordés par les entreprises qui ont enregistré une hausse durant cette période. Après la disparition de ces mesures fiscales, de 1994-1995 à 1997-1998, les contributions ont diminué en moyenne de 1,6 % par année. Enfin, de 1997-1998 à 2000-2001 la progression spectaculaire a repris (9,7 % par année en moyenne), principalement à cause des subventions de la Fondation canadienne pour l'innovation (FCI) et de ses partenaires.

De 1992-1993 à 1997-1998, la contribution du gouvernement du Canada a baissé en moyenne de 1,6 % par année, soit au même rythme que les contributions totales. Pour la même période, la contribution du gouvernement du Québec a augmenté de 2,5 %. Pendant ce temps, les contributions du secteur privé canadien ont diminué en moyenne de 6,9 % par année, sous l'effet de la disparition des mesures fiscales. La tendance à la hausse a été marquée à compter de 1998-1999, et ce, pour toutes les sources de financement, la hausse la plus importante ayant été celle du gouvernement fédéral (14,4 % en moyenne) et la moins importante, celle du secteur privé canadien (2,2 %).

En 2000-2001, la contribution du gouvernement du Canada constituait 39,3 % des subventions et des contrats de recherche alloués aux universités. La part du gouvernement du Québec était de 23,9 %, celle du secteur privé canadien, de 21,8 %, et celle d'autres sources, de 15,0 %.

Les domaines des sciences de la santé, des sciences pures et des sciences appliquées recevaient à eux trois 81 % des subventions et des contrats de recherche en 1999-2000, soit 38,2 %, 26 % et 16,7 % respectivement. Venaient ensuite les sciences humaines (7,7 %), les sciences de l'administration (2,6 %) et les sciences de l'éducation (1,7 %).

Les sciences de la santé recevaient 31,4 % de leurs subventions et de leurs contrats de recherche du secteur privé canadien et 32,9 % du gouvernement du Canada. La contribution du gouvernement du Canada représentait aussi 46,9 % des sommes allouées à la recherche en sciences pures et 45,3 % des sommes allouées à la recherche en sciences appliquées.

En ce qui concerne la recherche en sciences de l'éducation, les sommes obtenues ont varié entre 8,8 et 14,6 millions de dollars de 1990-1991 à 2000-2001, atteignant leur point culminant en 1994-1995 à 15,1 millions. Depuis 1997-1998, les montants ont progressé de 10,2 % en moyenne.

Tableau 1.17

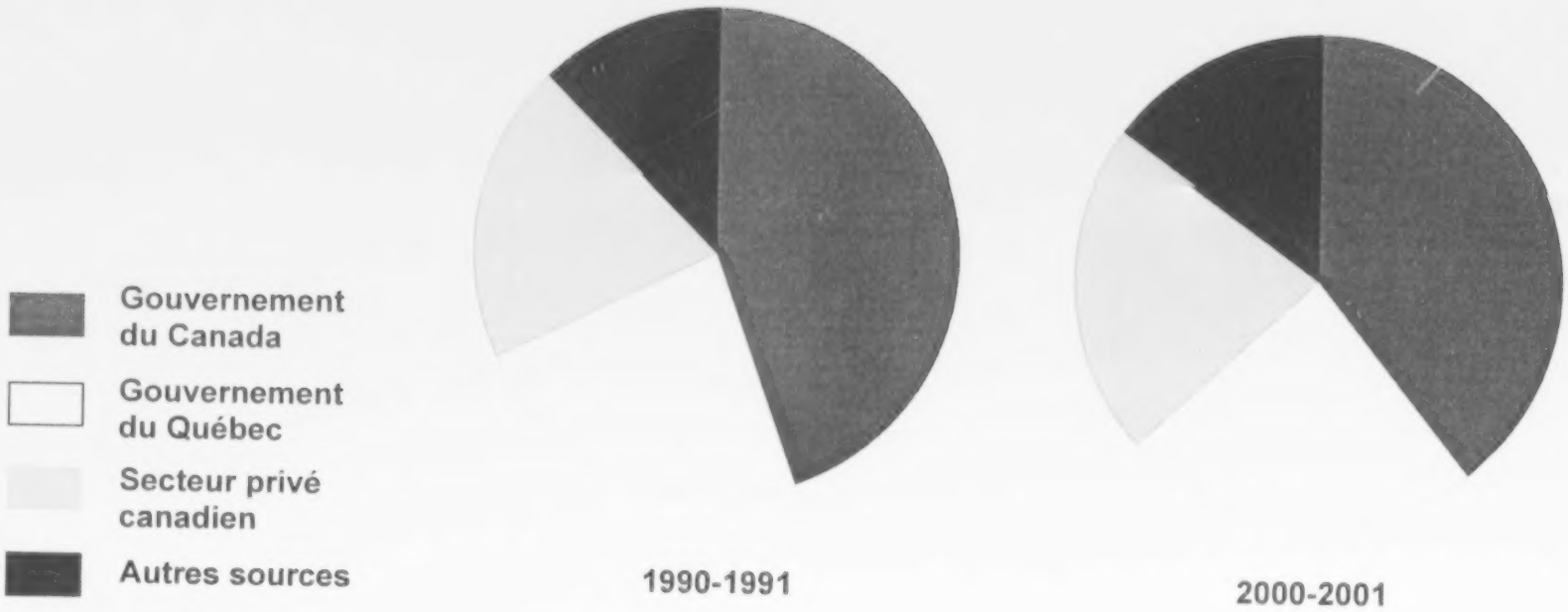
Recherche subventionnée et commanditée selon la source de financement et par professeur-chercheur

	1990-1991	1992-1993	1994-1995	1997-1998	1999-2000	2000-2001
Subventions et contrats de recherche (en millions de dollars)[1] selon la source						
Gouvernement du Canada	202,8	229,0	234,3	211,6	275,4	343,9
Gouvernement du Québec	106,4	125,7	141,5	142,5	166,6	208,6
Secteur privé canadien	90,3	234,4	132,1	163,8	180,5	190,8
Autres sources	56,7	65,9	78,7	87,3	99,7	131,2
Total	456,2	655,0	586,6	604,5	722,1	874,5
Nombre de professeurs-chercheurs[2]	**8 347**	**8 860**	**8906**	**8 144**	**8 005**	**8 256**
Montant par professeur-chercheur (en dollars)	**54 654**	**73 924**	**65 866**	**74 225**	**90 209**	**105 923**

1. Il est question de toute recherche pour laquelle un financement direct (subvention, contrat, commandite, etc.) est alloué par l'université elle-même ou par des organismes extérieurs à l'université. Il s'agit de travaux de recherche effectués sous la responsabilité de professeurs-chercheurs d'université, pour lesquels des sommes d'argent sont versées dans des comptes particuliers administrés par le service des finances ou de la comptabilité de l'université ou d'un hôpital ou d'un centre affilié à l'université (d'après le cahier de définitions du Système d'information sur la recherche universitaire [SIRU]).
2. Il s'agit ici de tous les professeurs de carrière qui occupent des postes permanents dans les universités québécoises, qu'ils soient engagés à temps plein dans les activités courantes d'enseignement, en congé sabbatique ou en perfectionnement. Ils peuvent aussi assumer certaines tâches administratives. En effet, les directeurs de département, les doyens et les vice-doyens continuent fréquemment d'avoir des activités d'enseignement ou de recherche. Notre définition de professeur-chercheur exclut cependant les administrateurs de services (directeurs de bibliothèque, registraires, etc.) et les administrateurs de niveau supérieur (recteurs et vice-recteurs). Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION et CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC, *Enquête sur le personnel enseignant*.

Graphique 1.17

Répartition des subventions et des contrats de recherche selon la provenance des fonds



2.1 L'espérance de scolarisation

De l'école primaire à l'université, la scolarisation totale établie pour 2001-2002 correspond en moyenne à 15,4 années par Québécois ou Québécoise en âge de fréquenter un établissement scolaire.

Le nombre d'années qu'un ou une enfant entrant au primaire en 2001-2002 peut s'attendre à passer dans le système scolaire est de 15,4 ans[1]. Depuis 1988-1989, cette valeur s'est accrue de 0,7 année pour les garçons contre 1,1 année pour les filles. Il n'y a pas eu de progrès apparent de la scolarisation depuis 1993-1994, alors que la durée espérée était de 15,7 ans. Il y a même eu un recul d'une demi-année de la scolarisation des garçons depuis ce temps, puisqu'elle s'établit aujourd'hui à 14,9 ans. En 2000-2001, la valeur observée pour l'ensemble des jeunes du Québec, soit 15,3 ans, était inférieure de 0,3 année à celle de la France[2], au même moment.

La répartition par ordre d'enseignement permet de constater que tous les gains réalisés depuis 14 ans sont attribuables soit à l'enseignement aux adultes, soit à l'enseignement postsecondaire. La scolarité ajoutée provient, pour plus de la moitié, du collégial et de l'université. Au primaire et au secondaire, la scolarisation a augmenté de 0,32 année, résultant d'une hausse de 0,56 année chez les adultes et d'une baisse de 0,24 année chez les jeunes.

À l'enseignement primaire et secondaire, les durées de scolarisation correspondent presque à la durée théorique des études. Cela n'a rien d'étonnant quand on sait que l'accès à ces ordres d'enseignement est quasi universel et presque obligatoire jusqu'à la fin. Qu'à l'enseignement collégial et universitaire la durée moyenne de la scolarité soit inférieure à la durée des programmes s'explique principalement par le fait que tout le monde n'accède pas à ces ordres d'enseignement.

---

1. Techniquement, l'espérance de scolarisation pour une année scolaire est égale à la somme des taux de scolarisation (ou de fréquentation) à temps plein (ou l'équivalent) par année d'âge. Un taux de scolarisation équivaut à un nombre moyen d'années de scolarité par personne. La somme des taux par âge indique la durée hypothétique des études d'un ou d'une enfant qui entrerait au primaire et qui serait, tout au long de son parcours scolaire, dans la situation de scolarisation observée pendant une année aux différents âges.
2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE LA PROGRAMMATION ET DU DÉVELOPPEMENT, *L'état de l'École*, Paris, n° 12, octobre 2002.

En outre, l'espérance de scolarisation ne coïncide pas nécessairement avec le nombre d'années d'études achevées et réussies, puisque la scolarisation attribuable aux redoublements est incluse dans la durée moyenne. Le très léger recul, depuis 1992-1993, dans la durée de scolarisation au primaire et au secondaire peut d'ailleurs s'expliquer par la seule diminution de la fréquence des redoublements (fiche 2.7). Au primaire et au secondaire, les garçons fréquentent l'école un peu plus longtemps que les filles (11,9 ans contre 11,8), précisément parce qu'ils ont plus de difficultés. Au collégial et à l'université, c'est à cause de l'accessibilité plus forte pour les femmes (fiches 2.8 et 2.10) que la scolarisation moyenne de celles-ci est plus longue (moyenne de 4,1 ans contre 3,0 ans pour les hommes).

Tableau 2.1

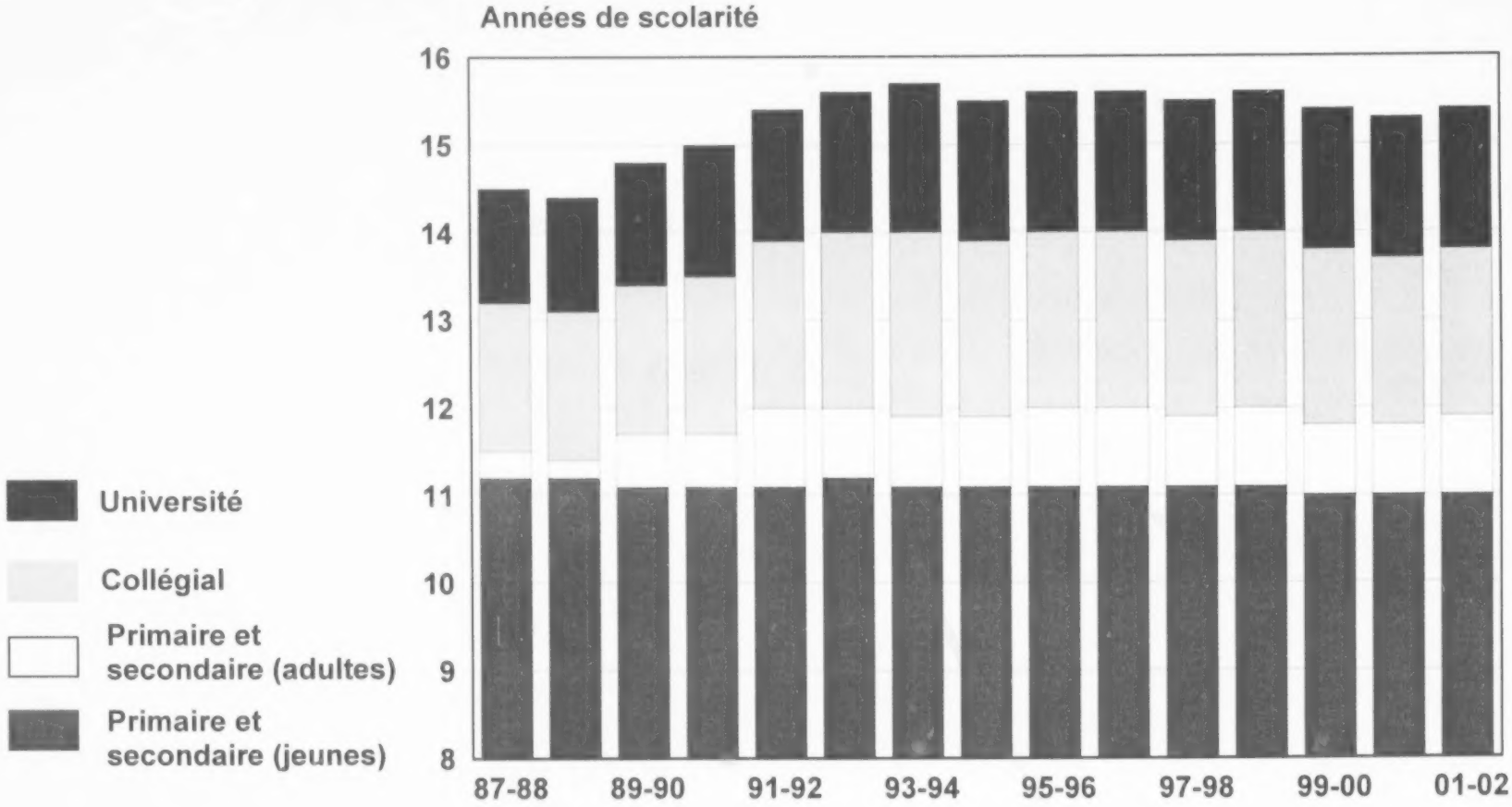
Espérance de scolarisation pour un ou une enfant qui entre à l'école primaire, selon le sexe et l'ordre d'enseignement (en années)

	1987-1988	1988-1989	1993-1994	1998-1999	2000-2001	2001-2002
Tous les ordres d'enseignement						
Sexe masculin	n.d.	14,2	15,4	15,1	14,9	14,9
Sexe féminin	n.d.	14,8	16,0	15,8	15,8	15,9
Ensemble	**14,5**	**14,5**	**15,7**	**15,5**	**15,3**	**15,4**
Ensemble selon l'ordre d'enseignement						
Primaire (jeunes)	6,14	6,16	6,12	6,07	6,07	6,07
Secondaire (jeunes)	5,09	5,03	5,01	5,01	4,94	4,93
Primaire et secondaire (adultes)	0,30	0,23	0,84	0,87	0,83	0,86
Collégial	1,74	1,74	2,06	1,99	1,94	1,91
Université	1,28	1,34	1,64	1,52	1,55	1,60[e]

e : Estimation.
n.d. : Données non disponibles.

Graphique 2.1

Espérance de scolarisation pour un ou une enfant qui entre à l'école primaire (en années)



2.2 L'accès à la préscolarisation

En 2001-2002, 96,7 % des enfants fréquentaient la maternelle 5 ans. Presque tous le faisaient à temps plein.

Le taux de préscolarisation à 5 ans[1] oscille entre 97 % et 99 % depuis de nombreuses années. Il n'y a pas de différence entre les garçons et les filles en ce qui concerne l'accès à la maternelle 5 ans, non plus qu'à la maternelle 4 ans. Auparavant, le taux de préscolarisation à 4 ans se maintenait entre 6 % et 9 %. Ce taux est nettement plus élevé depuis 1994-1995 puisque sont dorénavant comptés les enfants inscrits en *Animation Passe-Partout*. Le taux était de 19,2 % en 2001-2002.

Les enfants inscrits à la maternelle 5 ans à temps partiel[2] ont longtemps constitué environ 87 % de l'effectif, sans différence entre les garçons et les filles. Depuis 1997-1998, avec la réforme de la maternelle, la situation est complètement inversée puisque la quasi-totalité des garçons et des filles inscrits à la maternelle 5 ans la fréquentent à temps plein.

Dans chaque pays, les garderies, les maternelles, les écoles ordinaires et les familles participent à différents degrés à l'éducation des jeunes enfants. Au Québec, on confie aux garderies une part relativement importante des activités éducatives, laissant le système scolaire officiel intervenir plus tard dans la vie des enfants. Ainsi, au Québec, les enfants âgés de 5 ans ont à peu près les mêmes probabilités de fréquenter l'école – que ce soit la maternelle ou le primaire – que les enfants des pays de l'OCDE[3]. En 2000-2001, rares étaient les pays développés, comme c'est pourtant le cas pour la Suède, où l'accès à l'école n'était pas universel (ou presque) à 5 ans. Par contre, en ce qui

1. Il s'agit du nombre d'enfants inscrits à la maternelle 5 ans (quel que soit leur âge) en proportion de la population âgée de 5 ans, ou de 4 ans dans le cas de la maternelle 4 ans. Il y a peu d'enfants inscrits à la maternelle 5 ans qui ne sont pas effectivement âgés de 5 ans le 30 septembre, et encore moins d'enfants à la maternelle 4 ans qui n'ont pas 4 ans. Des variations dans les estimations de la population âgée de 4 ou 5 ans peuvent influencer sur le calcul de ces taux, probablement plus que tout autre phénomène.
2. À la maternelle 5 ans, le temps partiel signifie cinq demi-journées par semaine et le temps plein, cinq journées. À la maternelle 4 ans, le temps partiel signifie une à quatre demi-journées par semaine et le temps plein, cinq demi-journées.
3. L'OCDE calcule des taux nets de scolarisation : il s'agit de la proportion d'enfants d'un âge donné qui fréquentent l'école, soit au primaire, soit à la maternelle. Les deux régimes sont confondus, car les différences nationales sont importantes. Le taux net de scolarisation ne tient aucunement compte du type de fréquentation. Sont donc ignorés les concepts de temps plein ou de temps partiel, d'heures ou de journées de fréquentation par semaine. Là aussi, les différences nationales peuvent être importantes.

concerne les activités éducatives offertes aux enfants âgés de 4 ans, le Québec est loin des pays où le taux de scolarisation à 4 ans est presque identique au taux de scolarisation à 5 ans. De même, au Québec et au Canada, les enfants de 3 ans ne sont pas scolarisés; cela constitue une exception rare parmi les pays de l'OCDE.

En maternelle 5 ans, on compte 1,5 % d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). La proportion est de 1,0 % chez les filles, mais environ du double (2,0 %) chez les garçons.

Tableau 2.2

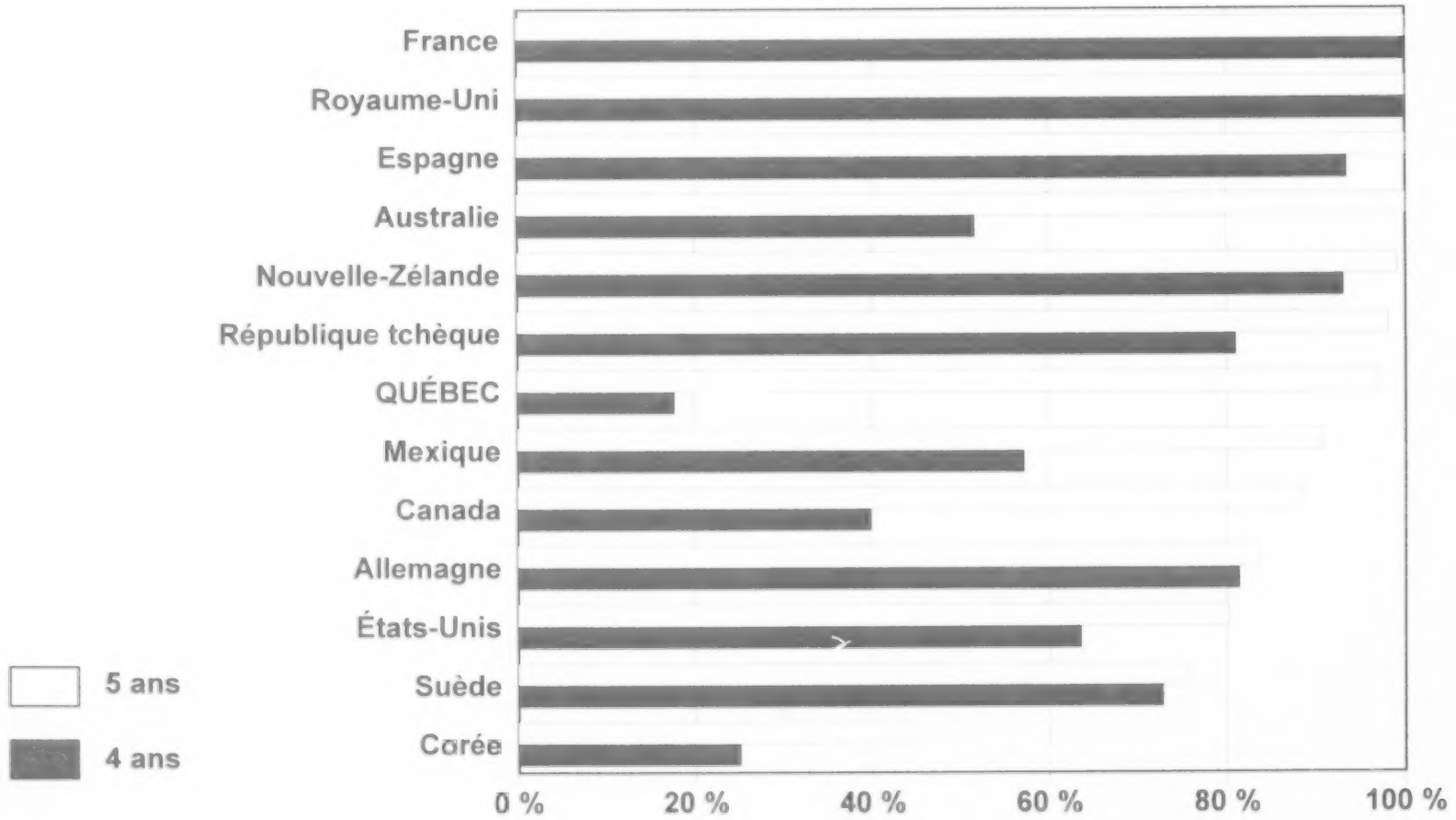
Proportion d'enfants inscrits à la maternelle 4 ans ou 5 ans (en %)

	1982-1983	1992-1993	1997-1998	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Maternelle 4 ans	**8,0**	**9,2**	**17,4**	**17,1**	**16,7**	**19,2**
Animation passe-partout	—	—	8,5	7,6	7,4	10,8
Autres catégories	—	—	9,0	9,5	9,4	8,4
Maternelle 5 ans	**97,4**	**96,7**	**98,4**	**98,5**	**98,0**	**96,7**
Temps plein[1]	—	9,2	97,8	98,3	98,0	96,6
Temps partiel[2]	—	87,6	0,6	0,2	0,0	0,0

— : Sans objet.
1. Temps plein : cinq journées.
2. Temps partiel : cinq demi-journées.

Graphique 2.2

Taux nets de scolarisation à 4 ans ou 5 ans, Québec, Canada et différents pays, en 2000-2001 (en %)



2.3 L'accès à la 4e et à la 5e secondaire en formation générale – Secteur des jeunes

L'accès à la 5e secondaire en 2001-2002 se situait à 74,1 %, en baisse par rapport à l'année précédente – cette baisse était prévisible, compte tenu du faible taux d'accès à la 4e secondaire enregistré en 2000-2001. Par contre, en 2001-2002, l'accès à la 4e secondaire a remonté à 84,4 %, ce qui laisse croire que l'accès à la 5e secondaire sera en hausse légère en 2002-2003.

En 2001-2002, en formation générale au secteur des jeunes, l'accès à la 5e secondaire était de 74,1 %, une baisse de plus de 3 % par rapport à l'année précédente.

Dans une perspective plus historique, le graphique 2.3 montre que l'accès à la 4e et à la 5e secondaire a sensiblement augmenté au cours des années 80. Cette tendance s'explique par le fait que le passage vers la formation professionnelle a été retardé au profit d'une formation générale plus poussée. Par contre, la chute observée en 1985-1986 (4e secondaire) et en 1986-1987 (5e secondaire) est due au redressement des notes de passage[1]. Il y a eu une baisse temporaire de la persévérance, mais la tendance à la hausse n'a pas tardé à se manifester de nouveau.

On peut parler d'accès quasi universel[2] à la 1re secondaire, soit un taux de 98 % en 2001-2002. Ce sont 97 % des jeunes qui accédaient à la 2e secondaire en 2001-2002 et 92 % à la 3e secondaire.

Les différences entre les sexes quant au taux d'accès se manifestent en 3e secondaire, avec un écart de 3 points en faveur des filles. L'écart se creuse en 4e secondaire (8 points en faveur des filles) et atteint 11 points en 5e secondaire.

1. La nouvelle note de passage plus élevée s'appliquait aux élèves qui entraient au secondaire en 1982-1983.
2. Certains jeunes ne sont pas scolarisés dans le système scolaire officiel. Ces jeunes peuvent se trouver dans des centres d'accueil, dans des écoles non reconnues légalement ou à leur domicile.

Tableau 2.3

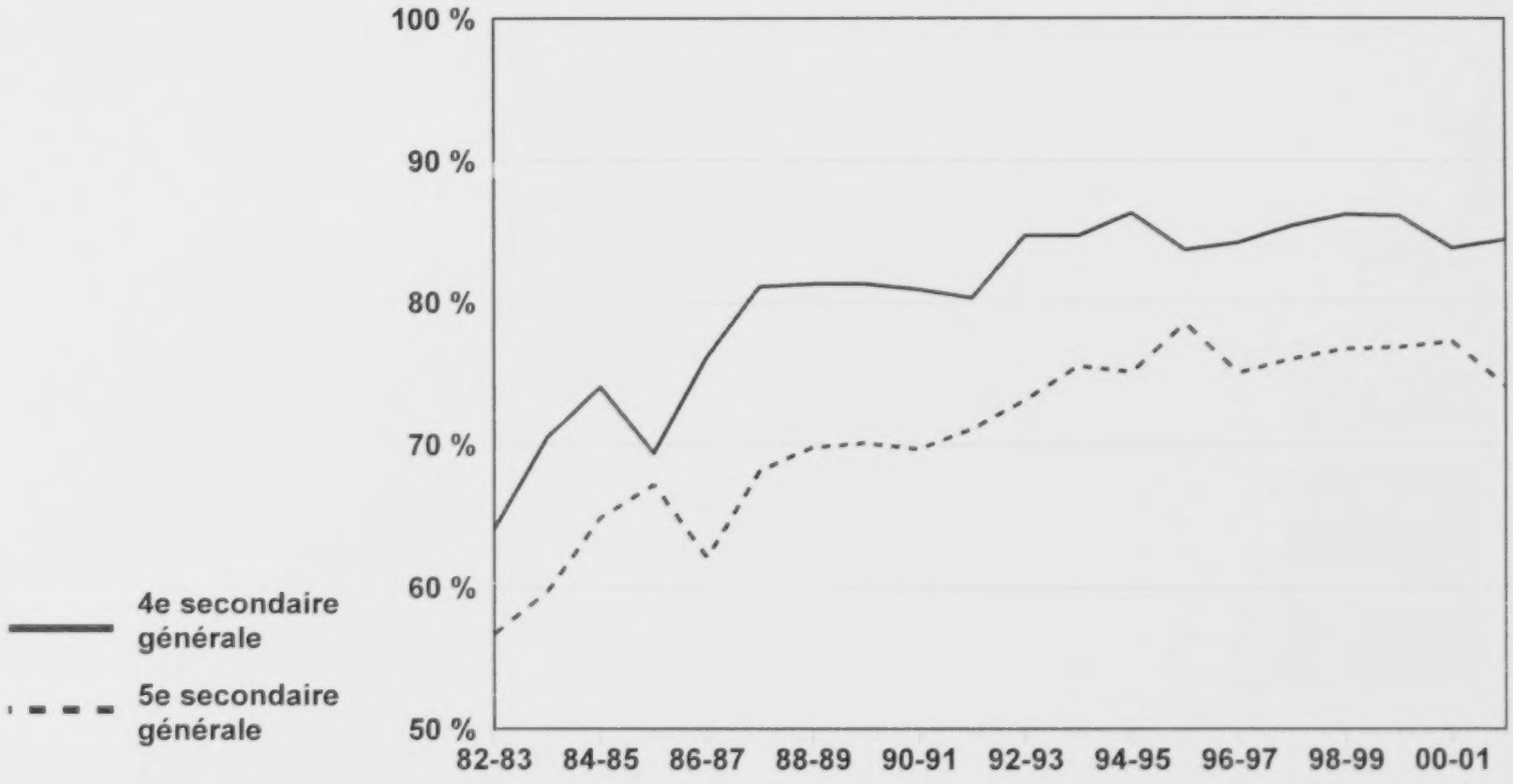
Proportion des jeunes qui accèdent à la 4e et à la 5e secondaire en formation générale, réseaux public et privé réunis, selon le sexe (en %)

	1982-1983	1992-1993	1997-1998	1999-2000	2000-2001	2001-2002
4e secondaire	**64,1**	**84,7**	**85,4**	**86,1**	**83,8**	**84,4**
Sexe masculin	59,9	81,6	82,0	83,0	80,4	80,4
Sexe féminin	68,6	87,9	89,1	89,5	87,5	88,5
5e secondaire	**56,7**	**73,1**	**76,0**	**76,8**	**77,2**	**74,1**
Sexe masculin	53,6	68,4	70,4	71,4	71,6	68,6
Sexe féminin	60,0	78,2	81,9	82,5	83,2	79,8

Note : Les élèves en formation professionnelle ne sont pas compris.

Graphique 2.3

Proportion des jeunes qui accèdent à la 4e et à la 5e secondaire en formation générale, réseaux public et privé réunis (en %)



2.4 L'accès à la formation professionnelle au secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes

L'accès des moins de 20 ans à des programmes de formation professionnelle était de 17,0 % en 2001-2002, en hausse depuis 1998-1999 (16,2 %). Depuis 1998-1999, l'accès des personnes déjà titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES) est relativement stable et il se situait à 9,9 % en 2001-2002.

En 2001-2002, l'accès aux études en formation professionnelle touchait 17,0 % des personnes âgées de moins de 20 ans, dont 58 % étaient déjà titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES).

Puisque la filière du professionnel court a disparu, la plupart des élèves qui se seraient orientés vers cette filière il y a des années se trouvent aujourd'hui dans les cheminements particuliers et même, plus probablement, dans les programmes d'insertion sociale et professionnelle, qui font partie de la formation générale. L'accès à la formation professionnelle des élèves non diplômés se situait à 7,1 % en 2001-2002 et ne représentait que 42 % de l'ensemble des entrées en formation professionnelle avant l'âge de 20 ans. Cette situation est relativement stable depuis quelques années.

Les programmes de formation professionnelle attirent plus de garçons que de filles. Ainsi, en 2001-2002, ce sont 20,9 % des garçons qui se dirigeaient vers cette filière par rapport à 12,9 % des filles. La même situation avait cours autant pour les élèves diplômés que pour ceux et celles qui ne l'étaient pas. On observe ici la contrepartie de ce qui se produit à la formation générale au secteur des jeunes (fiche 2.3), où les filles montrent une plus grande persévérance. Les garçons, se dirigeant plus souvent vers la formation professionnelle que les filles, quittent donc plus fréquemment la formation générale et le secteur des jeunes.

Tableau 2.4

Taux d'accès à la formation professionnelle avant l'âge de 20 ans, secteurs des jeunes et des adultes (en %)

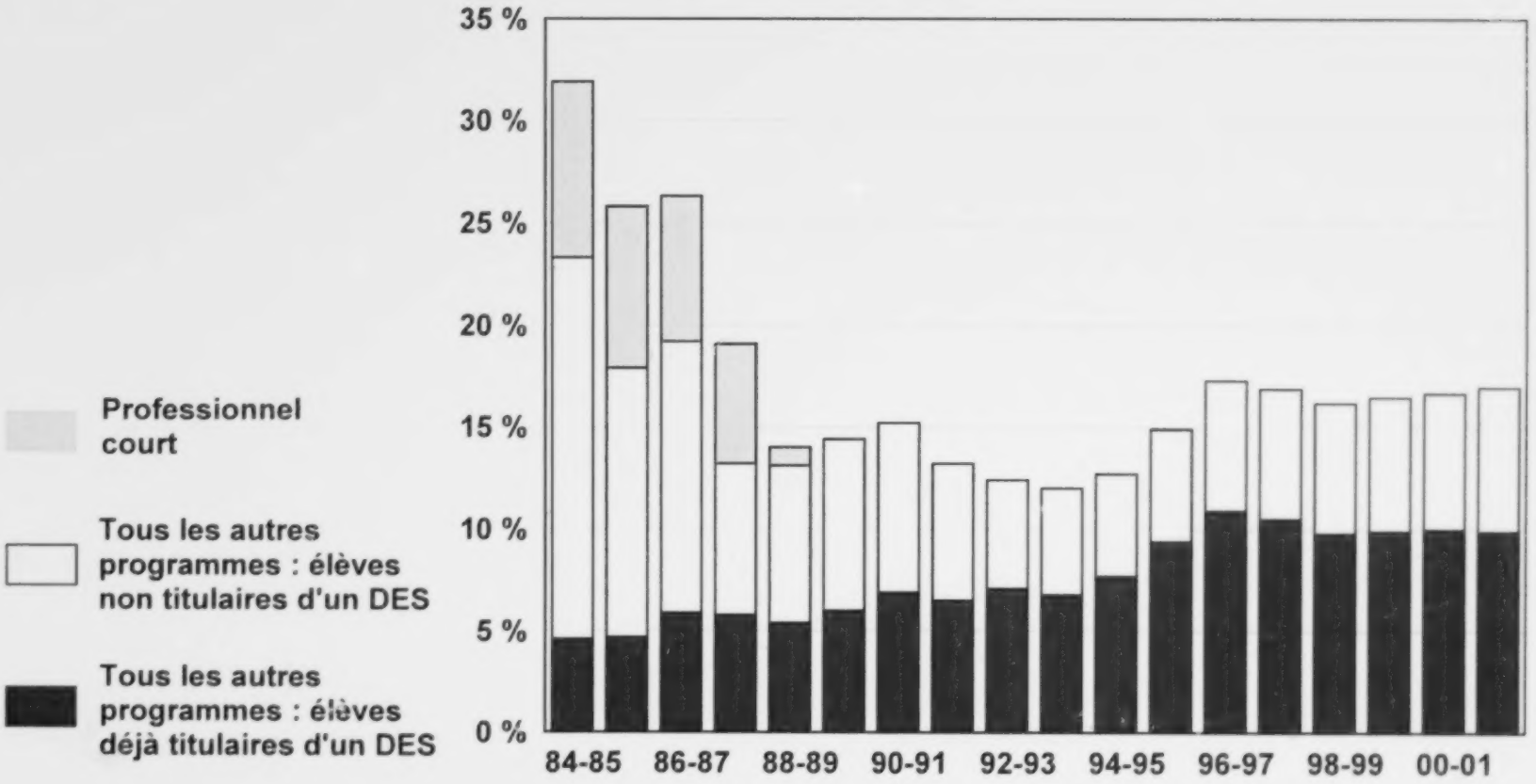
	1984-1985	1994-1995	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
ENSEMBLE						
Professionnel court[1]	8,6	–	–	–	–	–
Tous les autres programmes	**23,3**	**12,8**	**16,2**	**16,5**	**16,7**	**17,0**
Élèves non titulaires d'un DES	18,7	5,0	6,4	6,6	6,7	7,1
Élèves déjà titulaires d'un DES	4,6	7,7	9,8	9,9	10,0	9,9
SEXE MASCULIN						
Professionnel court[1]	11,9	–	–	–	–	–
Tous les autres programmes	**21,8**	**15,0**	**19,1**	**19,7**	**20,4**	**20,9**
Élèves non titulaires d'un DES	18,2	6,6	8,6	8,9	9,1	9,7
Élèves déjà titulaires d'un DES	3,6	8,4	10,5	10,8	11,3	11,2
SEXE FÉMININ						
Professionnel court[1]	5,2	–	–	–	–	–
Tous les autres programmes	**24,8**	**10,4**	**13,2**	**13,1**	**12,8**	**12,9**
Élèves non titulaires d'un DES	19,1	3,4	4,1	4,2	4,2	4,4
Élèves déjà titulaires d'un DES	5,7	7,0	9,1	8,9	8,6	8,5

– : Sans objet.

1. L'accès au professionnel court concerne essentiellement les élèves jeunes non diplômés.

Graphique 2.4

Taux d'accès à la formation professionnelle avant l'âge de 20 ans, secteurs des jeunes et des adultes (en %)



2.5 L'accès au secteur des adultes en formation générale au secondaire

Les élèves qui n'obtiennent pas de diplôme d'études secondaires au secteur des jeunes ne sont pas tous des décrocheurs et des décrocheuses. Bon nombre d'entre eux et d'entre elles poursuivent leurs études au secteur des adultes.

En 2001-2002, la proportion d'élèves de moins de 20 ans qui passaient directement du secteur des jeunes à celui des adultes se situait à 13,7 %.

En 2001-2002, 13,7 % des élèves d'une génération d'âge scolaire passaient directement du secteur des jeunes à celui des adultes avant l'âge de 20 ans, en formation générale, sans même interrompre leur cheminement scolaire. En 1984-1985, ce taux n'était que de 1,3 %; il s'est donc multiplié par 10. Dans ce contexte, le taux relativement faible de 5,0 % observé en 1992-1993 est l'effet des modifications apportées au financement des activités éducatives des élèves adultes en formation générale; ce financement a alors fait l'objet d'une enveloppe fermée[1]. La hausse observée en 1993-1994 (taux de 9 %) est certainement due en partie au fait que l'enveloppe est de nouveau ouverte pour les effectifs de 16 ans à 18 ans.

Si l'on observe la proportion de ceux et celles qui, après avoir interrompu leurs études, reviennent s'inscrire en formation générale chez les adultes, on constate que le poids de ces retours parmi les entrées des 15-19 ans au secteur des adultes l'emportait – jusqu'en 1986-1987 – sur celui des passages directs à partir du secteur des jeunes. Depuis, ce dernier type de cheminement a toutefois pris de l'ampleur et regroupait, en 2001-2002, plus des trois quarts des nouvelles inscriptions d'élèves n'ayant pas atteint l'âge de 20 ans.

La mission du secteur des adultes ne se limite pas à donner aux élèves quittant le secteur des jeunes l'occasion d'obtenir leur diplôme en bénéficiant d'une formation adaptée. Le secteur des adultes accueille également des personnes déjà diplômées qui souhaitent enrichir leur formation initiale. Et même parmi les personnes non diplômées qui entrent au secteur des adultes, certaines ne désirent que répondre à des besoins plus circonscrits (par exemple, profiter du contenu d'un cours particulier).

---

1. En conséquence, les commissions scolaires ont dû inciter des élèves à rester au secteur des jeunes (où l'enveloppe financière est toujours ouverte), puisqu'il n'y avait plus autant de ressources financières pour les accueillir au secteur des adultes en 1992-1993.

Tableau 2.5

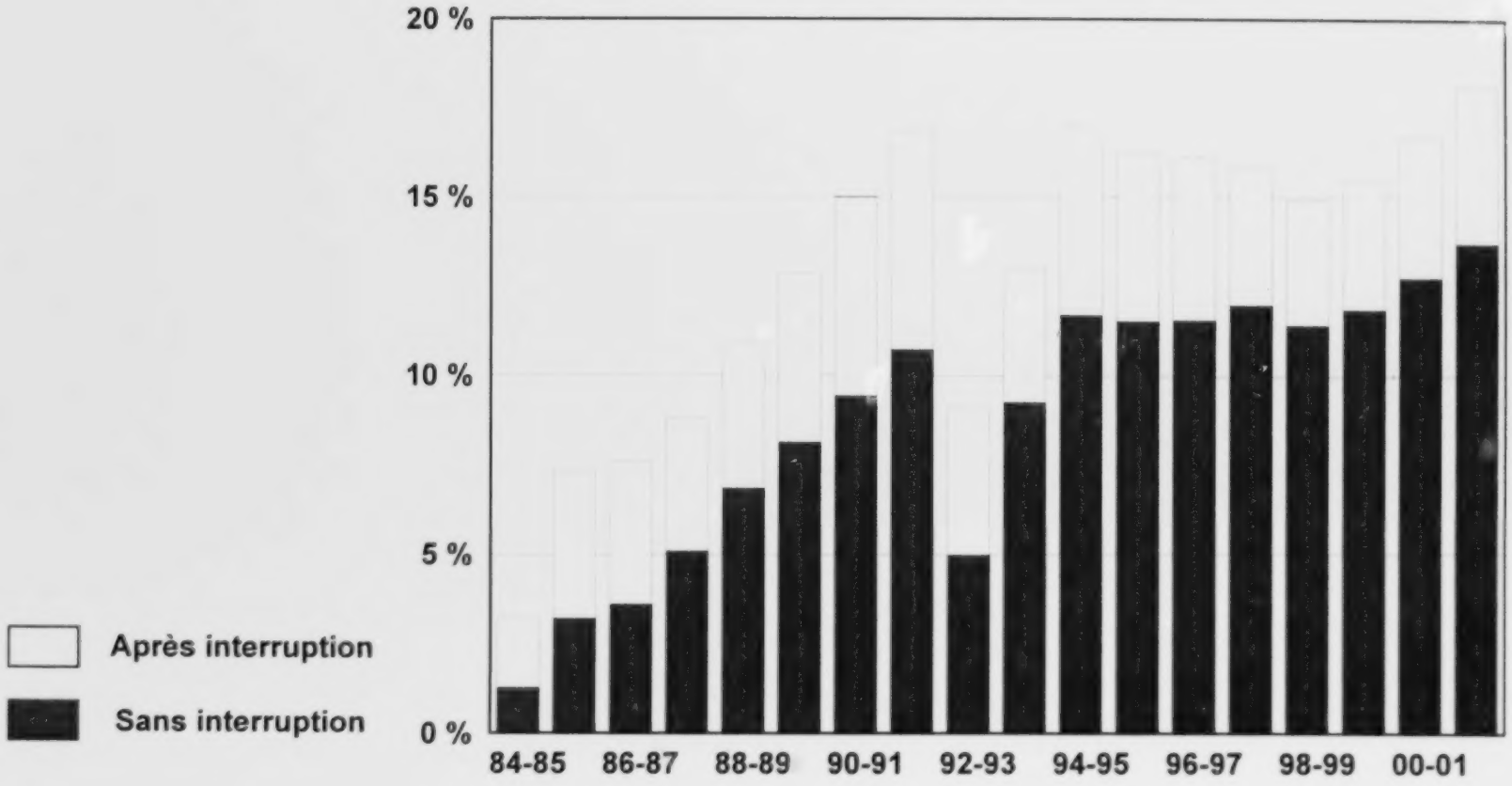
Taux d'accès au secteur des adultes en formation générale avant l'âge de 20 ans sans avoir obtenu de diplôme du secondaire, selon le sexe (en %)

	1984-1985	1994-1995	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Ensemble	**3,2**	**17,0**	**14,9**	**15,5**	**16,7**	**18,1**
En continuité[1] avec le secteur des jeunes	1,3	11,7	11,4	11,9	12,7	13,7
Après interruption des études	2,0	5,3	3,5	3,6	4,0	4,4
Sexe masculin	**3,3**	**19,3**	**17,2**	**17,8**	**19,0**	**20,6**
En continuité[1] avec le secteur des jeunes	1,4	13,6	13,3	13,7	14,6	15,7
Après interruption des études	1,9	5,7	3,8	4,1	4,4	4,9
Sexe féminin	**3,1**	**14,5**	**12,5**	**13,0**	**14,2**	**15,6**
En continuité[1] avec le secteur des jeunes	1,1	9,7	9,4	9,9	10,8	11,6
Après interruption des études	2,0	4,8	3,2	3,1	3,5	3,9

1. En continuité : se dit des élèves inscrits au secteur des jeunes le 30 septembre de l'année précédente.

Graphique 2.5

Taux d'accès au secteur des adultes en formation générale avant l'âge de 20 ans sans avoir obtenu de diplôme du secondaire (en %)



2.6 Le décrochage scolaire au secondaire

La présente fiche mesure à la fois la réussite scolaire formelle (la diplomation) et l'assiduité des personnes qui ne sont pas encore diplômées (la fréquentation scolaire). Le taux de décrochage scolaire se définit donc comme étant la proportion de la population qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire.

En 2001, 18,8 % des personnes de 19 ans n'avaient pas de diplôme du secondaire ni ne fréquentaient l'école. Cette proportion était de 40,6 % en 1979.

Pour chaque âge, on mesure quelle est la proportion de la population qui a obtenu un diplôme du secondaire[1]. On mesure également, parmi les personnes non diplômées, la proportion de celles qui fréquentent l'école[2]. Si l'on combine les deux mesures et si l'on en calcule le complément, on obtient le taux de décrochage pour chaque âge.

Grâce au graphique 2.6, on note que, depuis 1979, la tendance globale de l'évolution du taux de décrochage est à la baisse. La hausse observée dans les années 80 est due au redressement des notes de passage qui a rendu plus difficile l'obtention d'un diplôme du secondaire (voir la fiche 5.2). Les résultats des dernières années sont relativement stables.

Le taux de décrochage en 2001 était de 19,9 % à 20 ans, de 22,7 % à 25 ans et de 25,4 % à 30 ans. De façon générale, cela indique que le taux de décrochage des jeunes est inférieur à celui des générations qui les ont précédés. Si l'on regarde ce qui se passe pour un âge donné, on remarque que le décrochage a passablement diminué depuis une vingtaine d'années : le taux à 17 ans est passé de 26,1 % en 1979 à 9,8 % en 2001 et à 19 ans, il est passé de 40,6 % à 18,8 % durant la même période.

---

1. Les diplômes considérés ici sont le diplôme d'études secondaires (DES – y compris le diplôme avec mention de professionnel court ou de professionnel long), le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), l'attestation de formation professionnelle (AFP) et le certificat en formation en entreprise de récupération (CFER).
2. Soit au secondaire, soit au collégial. Il peut arriver – quoique ce soit de moins en moins vrai depuis quelques années – qu'une personne s'inscrive au collégial sans être titulaire d'un diplôme du secondaire. On ne tient pas compte ici d'éventuelles inscriptions à l'université de personnes non diplômées du secondaire.

Le tableau 2.6 présente les différences entre les hommes et les femmes; la situation est à l'avantage de ces dernières. En 1979, les écarts étaient relativement faibles; ils étaient passablement plus importants en 2001. Par exemple, dans les taux à 19 ans, le décrochage chez les hommes en 2001 correspondait presque aux six dixièmes de ce qu'il était en 1979 (23,9 % par rapport à 43,8 %); chez les femmes, le taux de 2001 correspondait à moins des quatre dixièmes de ce qu'il était en 1979 (13,4 % par rapport à 37,2 %). La situation des femmes s'est donc améliorée dans une plus grande mesure que celle des hommes; cette analyse vaut pour les autres âges apparaissant au tableau 2.6.

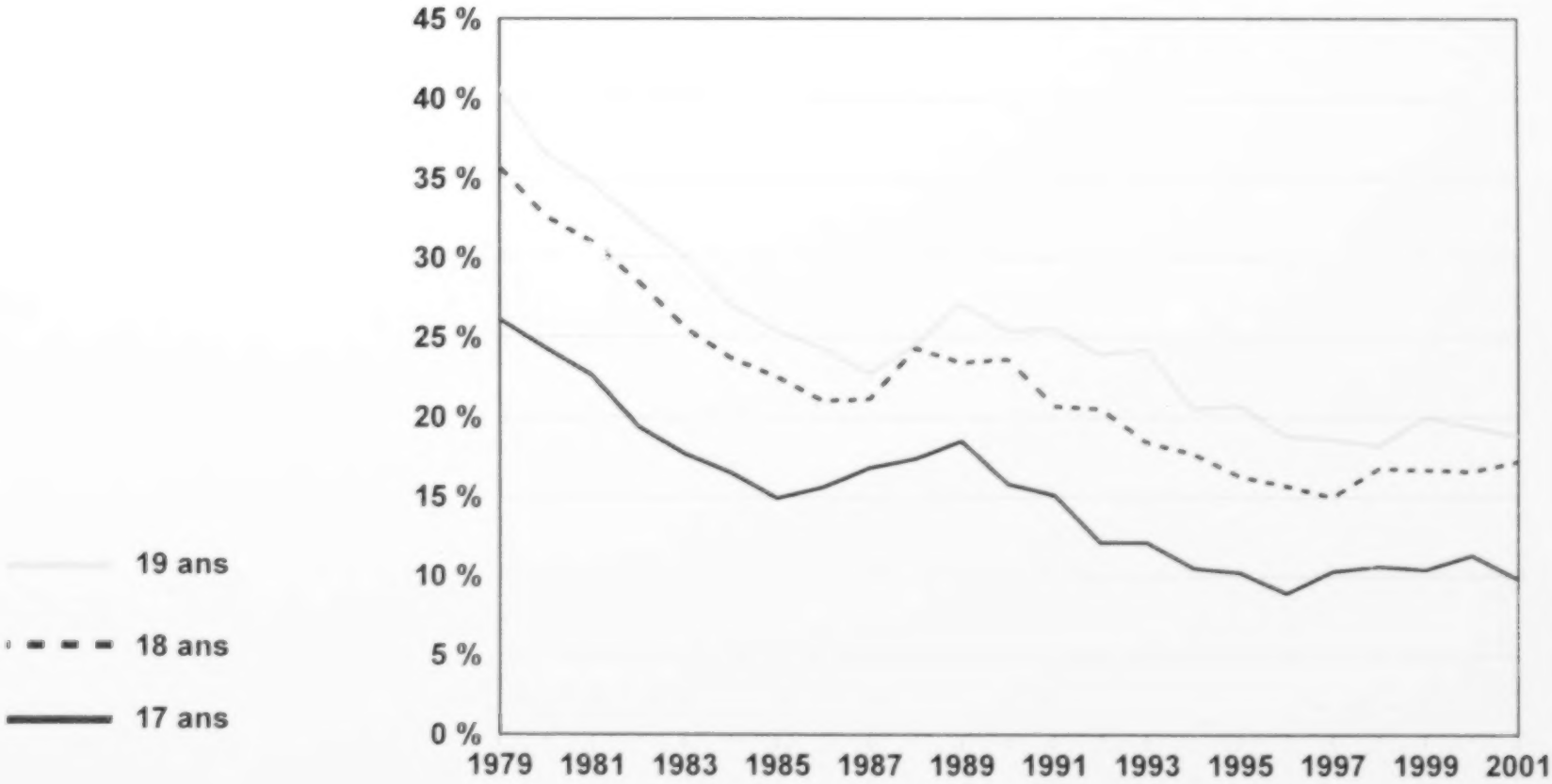
Tableau 2.6

Taux de décrochage, selon l'âge et le sexe (en %)

	1979	1989	1994	1999	2000	2001
17 ans	**26,1**	**18,5**	**10,5**	**10,4**	**11,3**	**9,8**
Sexe masculin	27,6	21,3	12,1	13,3	13,8	12,4
Sexe féminin	24,7	15,5	8,8	7,3	8,8	7,0
18 ans	**35,7**	**23,4**	**17,7**	**16,7**	**16,6**	**17,2**
Sexe masculin	38,0	27,1	20,6	20,5	21,1	21,2
Sexe féminin	33,2	19,6	14,6	12,6	11,9	13,0
19 ans	**40,6**	**27,1**	**20,5**	**20,0**	**19,4**	**18,8**
Sexe masculin	43,8	31,1	24,7	24,7	24,0	23,9
Sexe féminin	37,2	22,9	16,0	14,9	14,5	13,4

Graphique 2.6

Taux de décrochage selon l'âge (en %)



2.7 Les redoublements au primaire et au secondaire général – Secteur des jeunes

Même si la réforme de l'éducation n'a pas encore pris sa vitesse de croisière, son objectif de réduire le redoublement se fait déjà sentir : entre 1999-2000 et 2001-2002, le taux de redoublement au primaire est passé de 4,0 % à 3,1 %, ce qui est une baisse notable dans le domaine.

Depuis le sommet de 1990-1991, la proportion d'élèves redoublant une classe[1] suit une tendance générale à la baisse et atteignait 4,7 % en 2001-2002, soit le niveau le plus bas jamais observé.

Quelles que soient l'année scolaire ou la classe, le redoublement touche toujours plus les garçons. Les proportions de garçons qui redoublent une classe sont souvent plus d'une fois et demie supérieures à celles des filles. Les redoublements sont plus importants au secondaire qu'au primaire; en outre, la 1re secondaire est toujours la classe où le taux de redoublement dépasse de beaucoup celui de toutes les autres classes. Cette situation n'est pas étonnante si l'on pense que tous les élèves du primaire, y compris ceux et celles qui éprouvent des difficultés, seront tôt ou tard admis au secondaire, ne serait-ce que parce qu'ils ont atteint l'âge de 13 ans. En outre, les élèves qui suivent un *cheminement particulier* de formation peuvent demeurer classés administrativement en 1re secondaire pendant plusieurs années.

Le taux de redoublement en 1re secondaire (13,1 % en 2001-2002) s'est toujours maintenu à un niveau élevé (16,8 % en 1994-1995).

Si, au secondaire, c'est la première année qui est la plus difficile à réussir, ce n'est plus le cas compte tenu de la réforme scolaire au primaire; maintenant, les redoublements se produisent plutôt à la fin de chacun des trois cycles d'une durée normale de deux ans. En théorie, le redoublement[2] ne devrait exister exclusivement qu'à la fin de chacun de ces cycles; dans la pratique, on constate que des commissions scolaires n'ont pas respecté les directives du Ministère.

---

1. Parmi tous les élèves inscrits dans une classe, les redoublants et les redoublantes constituent la proportion des élèves qui étaient dans la même classe ou dans une classe supérieure l'année précédente. Les élèves de 7e primaire et de 6e secondaire générale sont considérés ici comme des redoublants et des redoublantes.
2. On devrait plutôt parler de « *prolongation* ».

Même si les proportions d'élèves qui redoublent sont relativement faibles dans les classes terminales du secondaire, cela ne signifie pas nécessairement une meilleure réussite des élèves. En effet, certains d'entre eux atteignent l'âge où la scolarité n'est plus obligatoire et abandonnent l'école ou encore poursuivent leur cheminement vers la formation professionnelle ou vers le secteur des adultes.

L'effet cumulatif des redoublements se traduit évidemment par un retard des élèves dans leur cheminement scolaire. Ainsi, à la fin des 6 années que dure en principe le primaire, on trouvait, en 2001-2002, 20,3 % des enfants âgés de 12 ans qui n'avaient pas encore atteint le secondaire. Cette proportion était de 24,3 % chez les garçons et de 16,2 % chez les filles.

Compte tenu de la réforme de l'éducation, tous les indices de redoublement au primaire seront affectés au cours des prochaines années.

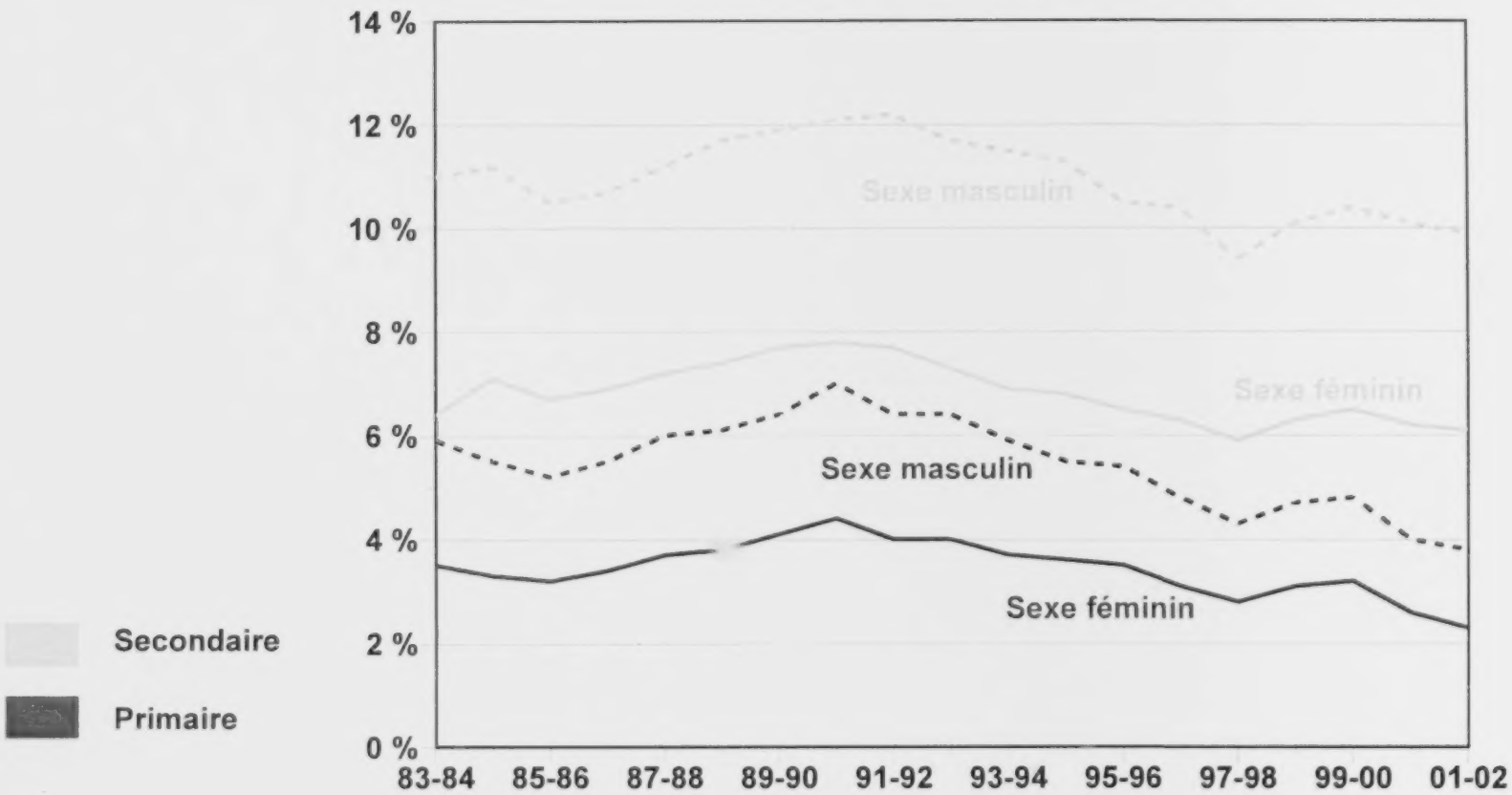
Tableau 2.7

Proportion des élèves qui redoublent une classe, selon l'ordre d'enseignement et le sexe (en %)

	1983-1984	1993-1994	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Primaire	**4,7**	**4,9**	**3,9**	**4,0**	**3,3**	**3,1**
Sexe masculin	5,9	5,9	4,7	4,8	4,0	3,8
Sexe féminin	3,5	3,7	3,1	3,2	2,6	2,3
Secondaire général	**8,7**	**9,3**	**8,2**	**8,5**	**8,2**	**8,0**
Sexe masculin	11,0	11,5	10,1	10,4	10,1	9,9
Sexe féminin	6,4	6,9	6,3	6,5	6,2	6,1
Première secondaire	**13,7**	**16,3**	**14,5**	**15,1**	**14,0**	**13,1**
Sexe masculin	16,9	19,8	17,6	18,1	16,8	15,7
Sexe féminin	10,1	12,4	11,1	11,6	10,8	10,1
Total	**6,5**	**6,9**	**5,8**	**5,9**	**5,4**	**4,7**
Sexe masculin	8,1	8,5	7,1	7,2	6,6	5,8
Sexe féminin	4,8	5,2	4,5	4,6	4,1	3,6

Graphique 2.7

Proportion des élèves qui redoublent une classe, selon l'ordre d'enseignement et le sexe (en %)



2.8 L'accès aux études collégiales[1] à l'enseignement ordinaire

En 2001-2002, la proportion d'une génération de jeunes Québécois et Québécoises qui atteignait l'enseignement collégial se situait à 59,3 %. Ce pourcentage est inférieur de plus de 4 points à celui de 1996-1997, soit juste avant que ne se produise la baisse du taux d'obtention d'un diplôme du secondaire et que les critères d'admission aux études collégiales ne soient resserrés[2]. Depuis ce temps, l'accès a semblé entreprendre une lente remontée entrecoupée, cependant, d'une inflexion en 2000-2001.

En 2001-2002, le taux d'accès aux études collégiales a repris un demi-point pour atteindre 59,3 %, ce qui constitue toutefois un recul d'un autre demi-point par rapport à la situation qui prévalait deux ans plus tôt.

L'accès à l'enseignement collégial ordinaire avait connu une hausse de 22 points entre 1975-1976 et 1986-1987 (de 39,3 % à 61,5 %), suivie d'une baisse de 5 points en 1987-1988. Dans les six années suivantes, l'accès avait gagné encore 10 points pour atteindre un sommet de 67,3 % en 1993-1994. Depuis lors, l'accès a diminué de 8 points pour l'ensemble des jeunes du Québec.

Depuis la fin des années 70, l'évolution de l'accès au collégial s'explique essentiellement par des tendances qui se dessinent dès l'enseignement secondaire au secteur des jeunes : tout d'abord, augmentation du taux d'obtention du diplôme d'études secondaires en formation générale jusqu'en 1985-1986, puis, à la fin des années 80, recul de l'accès aux diplômes du secondaire à la suite de l'application de normes plus serrées et, enfin, reprise de la hausse à un rythme plus lent de 1990-1991 à 1995-1996 se concluant par une brusque chute en 1996-1997, finalement stoppée en 1998-1999.

On observe une similitude entre l'obtention d'un diplôme d'études secondaires en formation générale au secteur des jeunes ou avant l'âge de 20 ans au secteur des adultes et l'inscription au collégial. Cette concordance porte à croire

---

1. On ne tient compte ici que des élèves inscrits pour la première fois à un programme conduisant à un diplôme d'études collégiales (DEC) à l'enseignement ordinaire.
2. Depuis l'automne 1997, les élèves qui entrent au collégial doivent, non seulement être titulaires d'un DES, mais aussi avoir réussi les cours suivants : langue d'enseignement et langue seconde de 5e secondaire, histoire et sciences physiques de 4e secondaire et mathématiques de 5e secondaire ou de 4e secondaire comparable.

que la majorité des jeunes diplômés et diplômées du secondaire en formation générale poursuivent, tôt ou tard, des études au collégial. À ces jeunes peuvent s'ajouter un certain nombre de diplômés et de diplômées de la formation professionnelle au secondaire.

Pendant une quinzaine d'années, la marge n'avait cessé de croître entre les hommes et les femmes. Alors qu'elle était minime au milieu des années 70, la différence était de 18,5 points en faveur des femmes en 2001-2002; les femmes sont les seules à avoir regagné du terrain au cours des quatre dernières années.

L'accès au collégial diffère aussi selon le type de formation. Depuis 1984-1985, on ne constate aucune augmentation de la probabilité d'accéder au collégial en formation préuniversitaire, le taux étant passé de 34,8 % à 34,1 % en 2001-2002, après avoir atteint un sommet de 43,9 % en 1992-1993. Quant au taux d'accès au collégial en formation technique, il avait reculé de 21,6 % à 18,1 % de 1986-1987 à 1989-1990 pour revenir à 23,2 % en 1992-1993 et enfin atteindre 19,1 % en 2001-2002.

Dans les dernières années, la seule forme d'accès aux études collégiales à l'enseignement ordinaire qui s'est accrue est le passage par les sessions d'accueil et d'intégration. Dès 1993-1994, il y avait 4,9 % des jeunes qui commençaient des études collégiales dans ce type de formation; en 2001-2002, ce chiffre atteignait 5,7 %, ce qui représente donc, sur un total de 59,3 %, près d'une nouvelle inscription sur 10.

Tableau 2.8

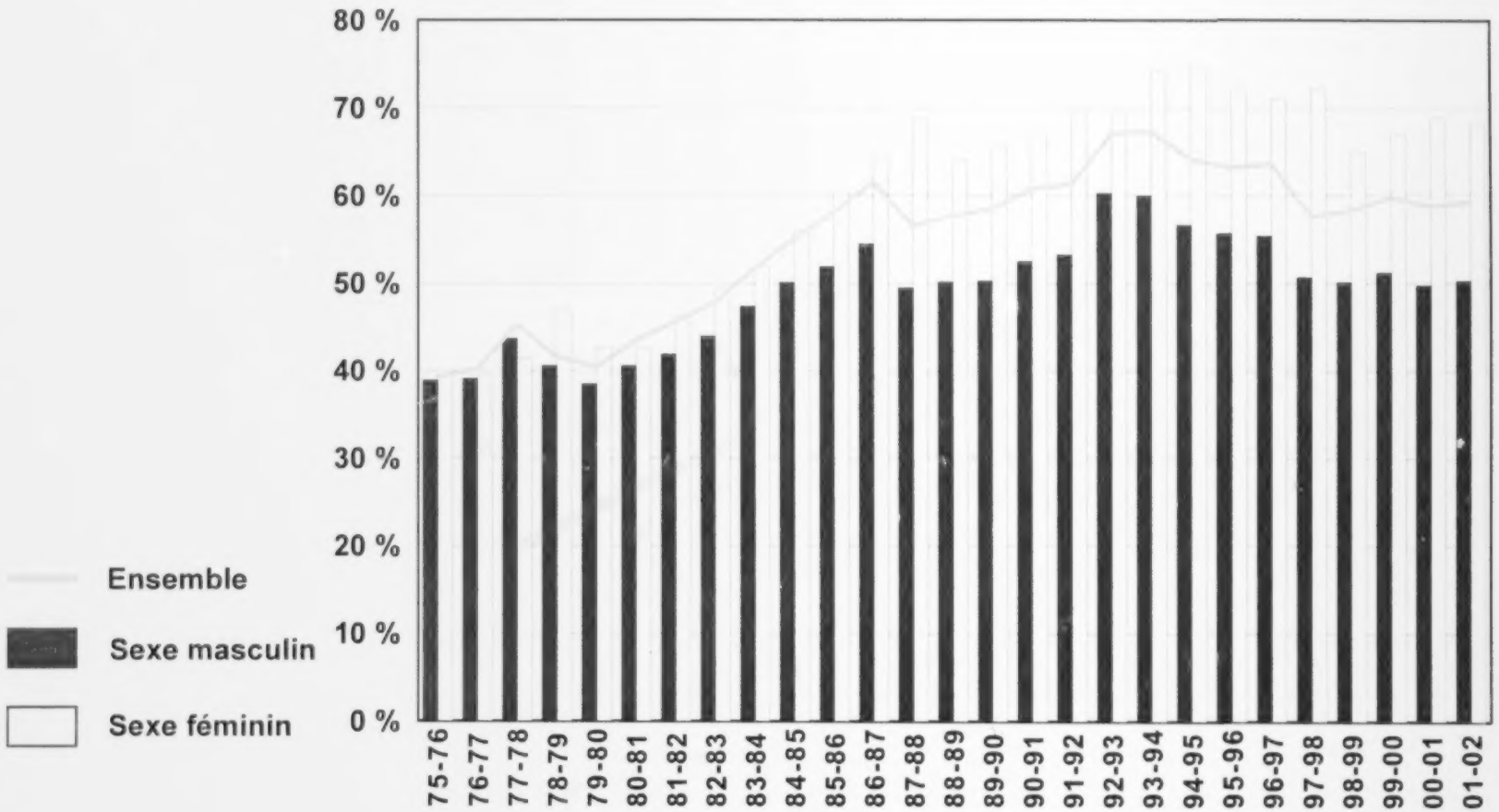
Taux d'accès au collégial, à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou à temps partiel, réseaux public et privé, selon le sexe et le type de formation (en %)

	1975-1976	1985-1986	1995-1996	1997-1998	2000-2001	2001-2002[e]
Sexe masculin	**38,9**	**51,9**	**55,7**	**50,7**	**49,8**	**50,3**
Formation préuniversitaire	25,4	34,2	31,4	27,0	26,4	26,6
Formation technique	13,4	17,6	18,4	18,3	17,2	17,0
Accueil et intégration	–	–	5,9	5,4	6,2	6,7
Sexe féminin	**39,6**	**64,7**	**71,1**	**65,0**	**68,3**	**68,8**
Formation préuniversitaire	22,5	41,0	44,7	40,7	42,4	42,0
Formation technique	17,1	23,7	20,3	29,3	20,7	21,2
Accueil et intégration	–	–	6,1	4,7	5,2	5,7
Ensemble	**39,3**	**58,1**	**63,2**	**57,6**	**58,8**	**59,3**
Formation préuniversitaire	24,0	37,6	37,8	33,6	34,2	34,1
Formation technique	15,3	20,6	19,4	18,9	18,9	19,1
Accueil et intégration	–	–	6,0	5,1	5,7	6,2

e : Estimations.
– : Sans objet.

Graphique 2.8

Taux d'accès au collégial, à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou à temps partiel, réseaux public et privé, selon le sexe (en %)



2.9 Le passage immédiat du collégial à l'université

Les programmes de la formation préuniversitaire au collégial ont comme principal objectif de préparer les élèves aux études universitaires. Ainsi, pour la promotion de 2000-2001, ce sont 77,4 % des personnes de 24 ans ou moins, diplômées de la formation préuniversitaire[1], qui poursuivaient, à l'automne 2001, des études universitaires à temps plein[2]. On observe que 77,1 % des femmes diplômées de la formation préuniversitaire poursuivaient des études universitaires à temps complet à l'automne 2001, soit une proportion un peu plus petite que celle qui était trouvée chez les hommes (77,9 %).

Pour la promotion de 2000-2001, 77,4 % des personnes diplômées de la formation préuniversitaire et 20,2 % des personnes diplômées de la formation technique poursuivaient des études universitaires à temps plein à l'automne suivant la fin de leurs études collégiales.

Le taux de passage immédiat des personnes diplômées de la formation préuniversitaire vers la formation universitaire se situait entre 78,6 % et 84,0 % de 1994 à 1999. Depuis 1999, ce taux connaît une baisse, passant de 84,0 % à 77,4 % en 2002. Bien que la méthode utilisée pour estimer le taux de passage immédiat du collégial à l'université ait quelque peu changé en 2002, les données de l'automne 2001 confirment la tendance à la baisse observée au cours des dernières enquêtes *Relance*. Ces dernières années, le marché du travail a été favorable aux jeunes de 20 à 24 ans. Cette situation pourrait être l'un des facteurs expliquant la baisse du taux de poursuite immédiate des études.

---

1. Il s'agit des personnes qui, entre les mois de septembre et d'août d'une année scolaire déterminée, ont obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC) dans un établissement d'enseignement.
2. En 2002, nous avons procédé à une révision de la méthode d'estimation des taux de passage immédiat du collégial à l'université. De 1984 à 2002, nous avons utilisé les résultats des enquêtes *La Relance au collégial* du ministère de l'Éducation qui présentent la situation, au 31 mars de l'année suivant l'obtention du diplôme, des personnes diplômées de la formation préuniversitaire et technique. En 2002, nous avons estimé le taux de passage immédiat du collégial à l'université à l'aide des données administratives du système de gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU). Aux fins de comparaison avec les données des enquêtes *Relance*, nous avons calculé le taux de passage immédiat du collégial à l'université des personnes diplômées de la formation collégiale qui fréquentaient, à l'automne 2001, une université québécoise à temps plein en utilisant le système GDEU. Bien que provenant de sources d'information différentes, les taux de passage obtenus selon les deux méthodes présentent, de manière satisfaisante, la situation observée pour l'année 2002.

À l'automne 2001, 20,2 % des personnes de 24 ans ou moins, diplômées de la formation technique en 2000-2001, poursuivaient des études universitaires à temps complet l'année suivant l'obtention du diplôme, soit une proportion comparable à celles que l'on avait observées au cours des deux dernières années. Ce résultat confirme l'importance accrue de la formation technique comme voie de passage vers l'université. En effet, le taux de passage se maintient à un niveau d'au moins 20 % depuis trois ans, soit la proportion la plus élevée observée depuis 1984, et ce, malgré un marché du travail favorable à l'embauche de jeunes personnes diplômées de la formation technique.

Les hommes âgés de 24 ans ou moins, diplômés de la formation technique, poursuivent des études universitaires à temps plein dans une plus grande proportion que les femmes du même groupe d'âge. Cette situation s'observe depuis 1984.

Tableau 2.9

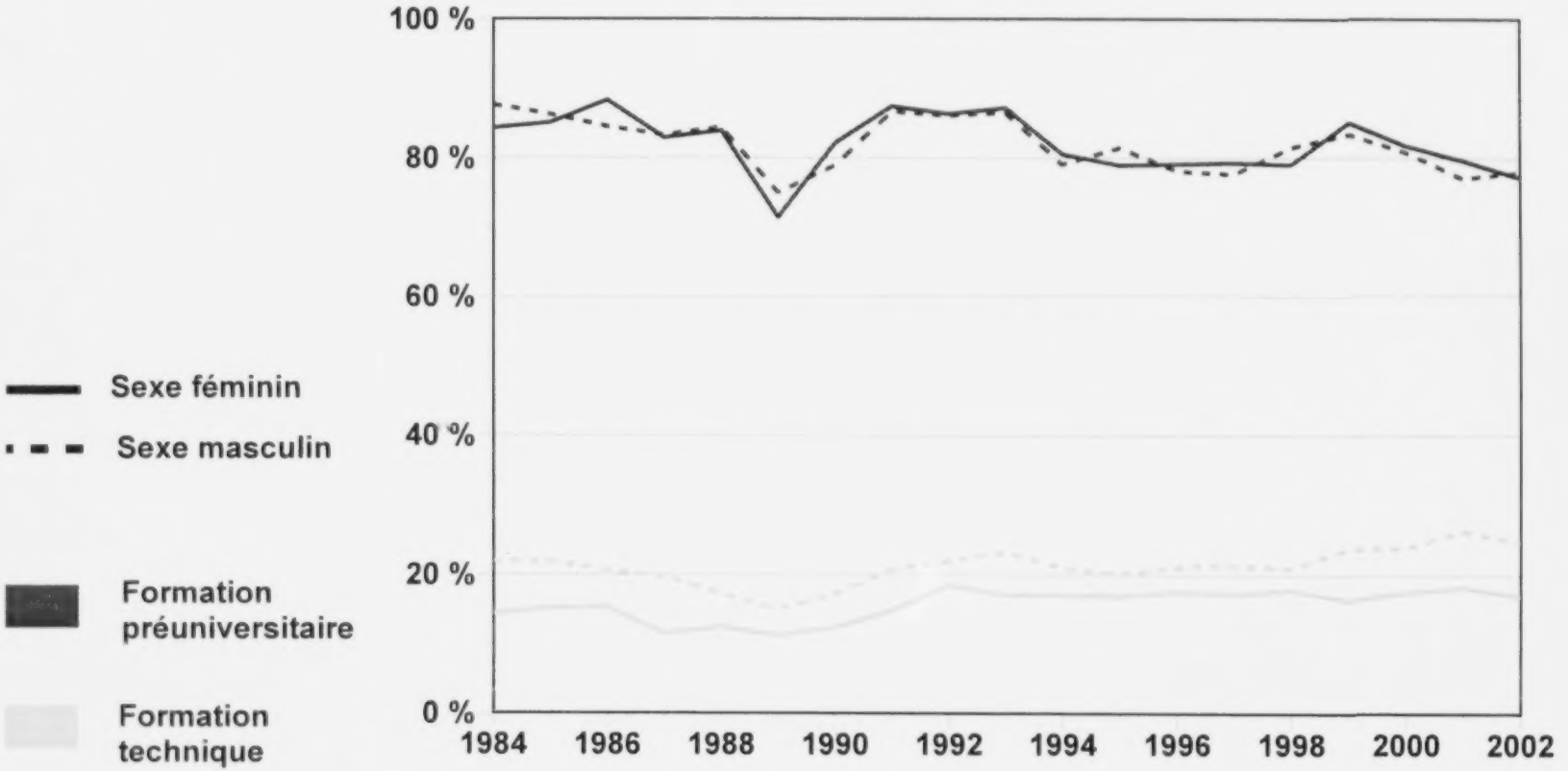
Proportion des personnes de 24 ans ou moins diplômées de la formation collégiale qui ont poursuivi des études à temps plein[3] à l'université sans interruption selon le type de formation et le sexe (en %)

	1984	1994	1999	2000	2001	2002
Formation préuniversitaire	**86,0**	**79,9**	**84,0**	**81,4**	**78,6**	**77,4**
Sexe masculin	87,7	79,0	85,1	80,8	77,0	77,9
Sexe féminin	84,3	80,5	83,4	81,7	79,6	77,1
Formation technique	**17,4**	**18,6**	**19,2**	**20,0**	**21,5**	**20,2**
Sexe masculin	21,9	21,0	23,7	23,9	26,3	24,7
Sexe féminin	14,4	17,1	16,4	17,5	18,2	17,0

3. Les statistiques produites entre 1984 et 2001 sont tirées des enquêtes *La Relance au collégial*. Ces statistiques représentent la proportion de personnes diplômées qui, au 31 mars de l'année de référence, étudiaient à temps plein ou étudiaient à temps partiel sans travailler. Les statistiques de 2002 proviennent du système de gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU). Les statistiques de 2002 représentent la proportion de personnes diplômées de 2000-2001 qui, à l'automne 2001, poursuivaient des études à temps plein dans une université québécoise. Dans le calcul de l'indice issu des enquêtes *Relance*, l'inclusion de certaines personnes diplômées qui sont aux études à temps partiel, ainsi que la date de référence utilisée dans les enquêtes *Relance* (31 mars) ont pour effet combiné de produire un indicateur de poursuite des études universitaires légèrement plus élevé que celui obtenu selon le nouvel indicateur utilisé en 2002.

Graphique 2.9

Proportion des personnes de 24 ans ou moins diplômées de l'enseignement collégial qui ont poursuivi des études universitaires à temps plein sans interruption, selon le type de formation et le sexe (en %)



2.10 L'accès aux études universitaires

Il est ici question de l'accès[1] aux programmes d'études menant à des grades universitaires, soit au baccalauréat, à la maîtrise et au doctorat. L'accès aux études conduisant à l'obtention d'un certificat et l'accès aux études libres ne sont pas mesurés ici.

En 2002-2003, la proportion des personnes accédant aux études universitaires devant conduire au baccalauréat se retrouve, après une période creuse, à 39,5 %, soit au même niveau qu'il y a dix ans.

En 1992-1993, la proportion d'une génération qui s'inscrit une première fois à des études en vue d'obtenir un baccalauréat s'était accrue du tiers en 8 ans : elle atteignait 39,7 %, alors qu'elle avait été de 30,1 % en 1984-1985. De 1992-1993 jusqu'à 1997-1998, un recul de 5,8 points a été enregistré dans le taux d'accès aux études menant au baccalauréat, ce dernier ayant baissé à 33,9 %. Un rapprochement peut être établi entre cette baisse et celle qui a été observée dans l'accès aux études collégiales en formation préuniversitaire, qui s'était dessinée après 1992-1993 (fiche 2.8). Par la suite, une reprise a été enregistrée pour retrouver un taux d'accès de 39,5 % en 2002-2003, comparable à celui de 1992-1993. Les femmes ont même dépassé ce niveau puisque leur taux d'accès aux études conduisant au baccalauréat atteint maintenant 46,2 %.

Pendant cette période de 18 ans, les femmes sont seules à connaître une véritable progression dans l'accès aux études menant au baccalauréat; la proportion des femmes ayant entrepris de telles études a augmenté de 14,9 points, tandis que celle des hommes (32,6 %) se trouvait un peu au-dessus de ce qu'elle était en 1984-1985. La marge entre les sexes est de 13,6 points, alors qu'elle était de 2,3 points 18 ans plus tôt.

Aux études de deuxième cycle devant mener à la maîtrise, l'accès, qui s'établit à 11,5 %, a connu une cinquième hausse de suite après avoir subi une baisse pour la première fois en 1997-1998. Ici aussi, l'évolution a été plus

1. Les données sur les nouvelles inscriptions servant habituellement à mesurer l'accès aux études n'étant pas disponibles au moment de rédiger cette fiche, ce sont les données préliminaires sur les inscriptions diffusées par la CRÉPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec) qui ont servi pour les calculs relatifs aux années 2001-2002 et 2002-2003. Plus précisément, au baccalauréat, c'est la variation annuelle des nouvelles inscriptions à temps plein au premier cycle qui a permis de projeter les dernières données observées, soit celles de 2000-2001. En maîtrise et au doctorat, ce sont les variations d'effectifs du deuxième cycle et du troisième cycle qui ont servi de base à l'estimation.

favorable aux femmes. Leur taux d'accès atteignait 11,7 % en 2000-2001, contre 11,4 % pour les hommes; la différence était, en 1984-1985, de 1,5 point en faveur de ces derniers. Dans ce domaine, c'est en 1993-1994 que les femmes ont commencé à devancer définitivement les hommes. La hausse générale de l'accès aux études conduisant à la maîtrise (4,7 points) enregistrée entre 1984-1985 et 2002-2003 est relativement plus élevée que celle qui est observée pour les études conduisant au baccalauréat.

L'essor des études conduisant au doctorat est important, bien qu'il ne concerne encore qu'une très faible partie de la population. Depuis 1984-1985, l'accès y est passé de 1,1 % à 2,2 % en 2002-2003. À ce cycle d'études, les hommes conservent l'avantage avec un taux d'accès de 2,5 %, contre 1,9 % pour les femmes. Cependant, ces dernières ont progressé beaucoup plus vite en ce qui a trait à l' accès aux études conduisant au doctorat pendant les 18 dernières années.

Tableau 2.10

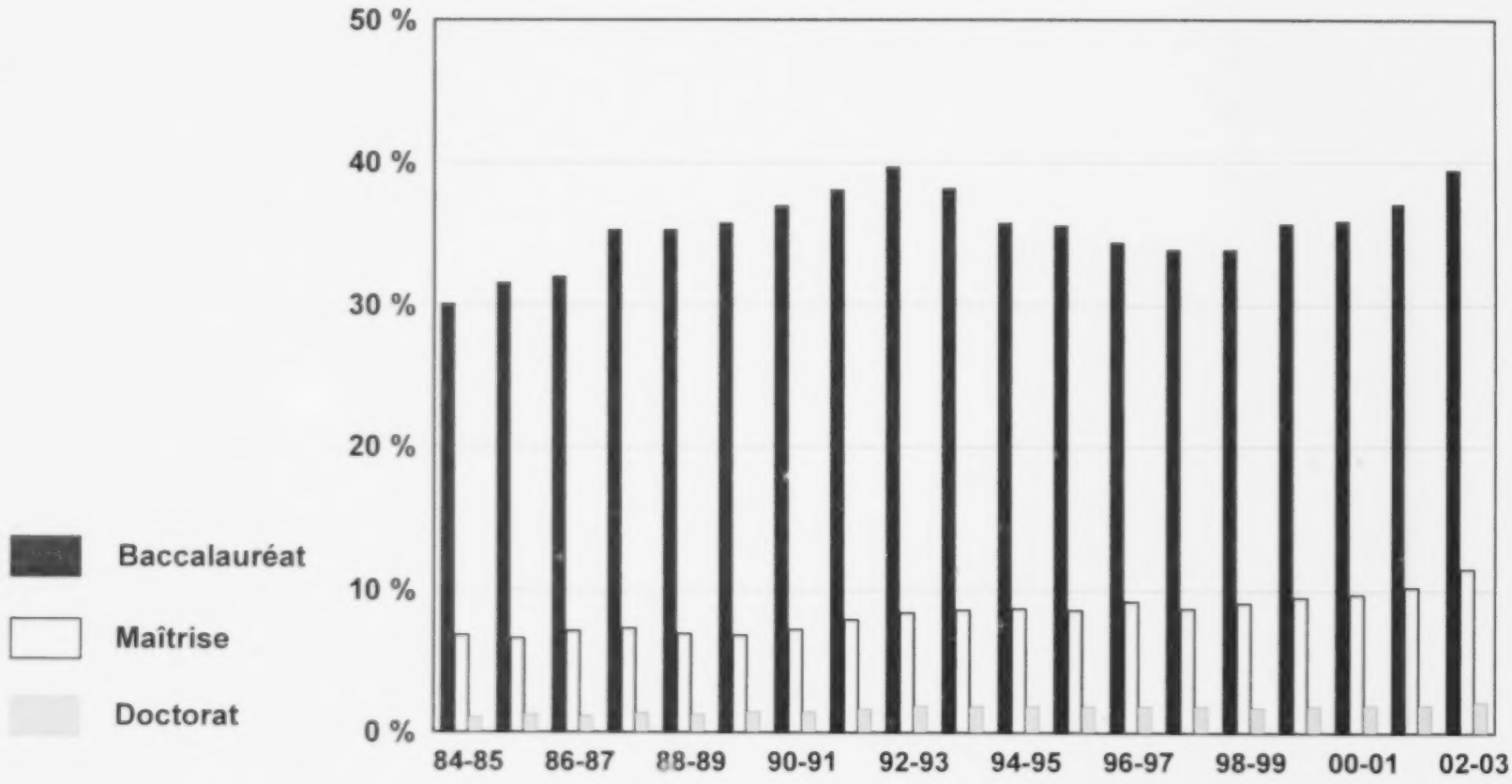
Taux d'accès aux programmes d'études conduisant à un grade universitaire, selon le sexe (en %)

	1984-1985	1992-1993	1997-1998	2000-2001	2001-2002[e]	2002-2003[e]
Programmes d'études conduisant au baccalauréat						
Sexe masculin	29,0	34,8	28,9	29,2	30,4	32,6
Sexe féminin	31,3	44,9	39,1	43,0	43,7	46,2
Ensemble	**30,1**	**39,7**	**33,9**	**35,9**	**37,1**	**39,5**
Programmes d'études conduisant à la maîtrise						
Sexe masculin	7,5	8,5	8,4	9,6	10,2	11,4
Sexe féminin	6,0	8,3	8,9	9,9	10,4	11,7
Ensemble	**6,8**	**8,4**	**8,7**	**9,7**	**10,2**	**11,5**
Programmes d'études conduisant au doctorat						
Sexe masculin	1,4	2,3	1,9	2,2	2,3	2,5
Sexe féminin	0,8	1,4	1,8	1,8	1,8	1,9
Ensemble	**1,1**	**1,9**	**1,9**	**2,0**	**2,0**	**2,2**

e : estimations (voir la note 1 au bas du texte).

Graphique 2.10

Taux d'accès aux programmes d'études conduisant à un grade universitaire (en %)



2.11 La formation de chercheurs et de chercheuses

L'effectif inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat est vraisemblablement celui qui est le plus représentatif des étudiants et des étudiantes qui se consacreront à la recherche universitaire. À l'automne 2001, cet effectif était de 8 664. De 1990 à 2001, il a augmenté de 23 %, malgré une diminution de 2 % entre 1998 et 2001.

À l'automne 2001, on trouvait en sciences humaines 31 % de l'effectif inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat; 17 % de l'effectif était inscrit en sciences appliquées, 16 % en sciences pures et 13 % en sciences de la santé.

L'effectif inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat est concentré en sciences humaines, en sciences appliquées, en sciences pures et en sciences de la santé. En 2001, 31 % de l'effectif en cause se trouvait en sciences humaines, 17 % en sciences appliquées, 16 % en sciences pures et 13 % en sciences de la santé.

Ce sont les hommes qui, en majorité, s'inscrivent à un programme d'études conduisant au doctorat. À l'automne 2001, ces derniers représentaient 54 % de cet effectif, et les femmes, 46 %. En 1990, les proportions correspondantes étaient de 65 % et de 35 %. De 1990 à 2001, la croissance de l'effectif féminin inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat (61 %) a été cependant beaucoup plus importante que celle de l'effectif masculin (2 %).

En 2001, 81 % de l'effectif masculin inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat était réparti entre les sciences humaines (25 %), les sciences appliquées (25 %), les sciences pures (19 %) et les sciences de la santé (12 %). L'effectif masculin inscrit en sciences de l'administration est celui qui a connu la plus forte croissance, soit 99 %, depuis 1990.

La répartition de l'effectif féminin inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat est différente de celle de l'effectif masculin. À l'automne 2001, l'effectif féminin était réparti principalement comme suit : 37 % en sciences humaines, 15 % en sciences de la santé, 12 % en sciences pures, 9 % en lettres, 8 % en sciences de l'éducation et 8 % en sciences appliquées. L'effectif féminin qui a enregistré la plus forte croissance depuis 1990 est celui qui était inscrit en arts, avec 223 % d'augmentation, en droit, avec 205 % d'augmentation, en sciences appliquées et en sciences de la santé, avec 106 % d'augmentation, et en administration, avec 94 % d'augmentation[1].

1. On ne prend pas en considération l'effectif féminin inscrit aux études plurisectorielles, qui est passé de 21 en 1990 à 42 en 2001.

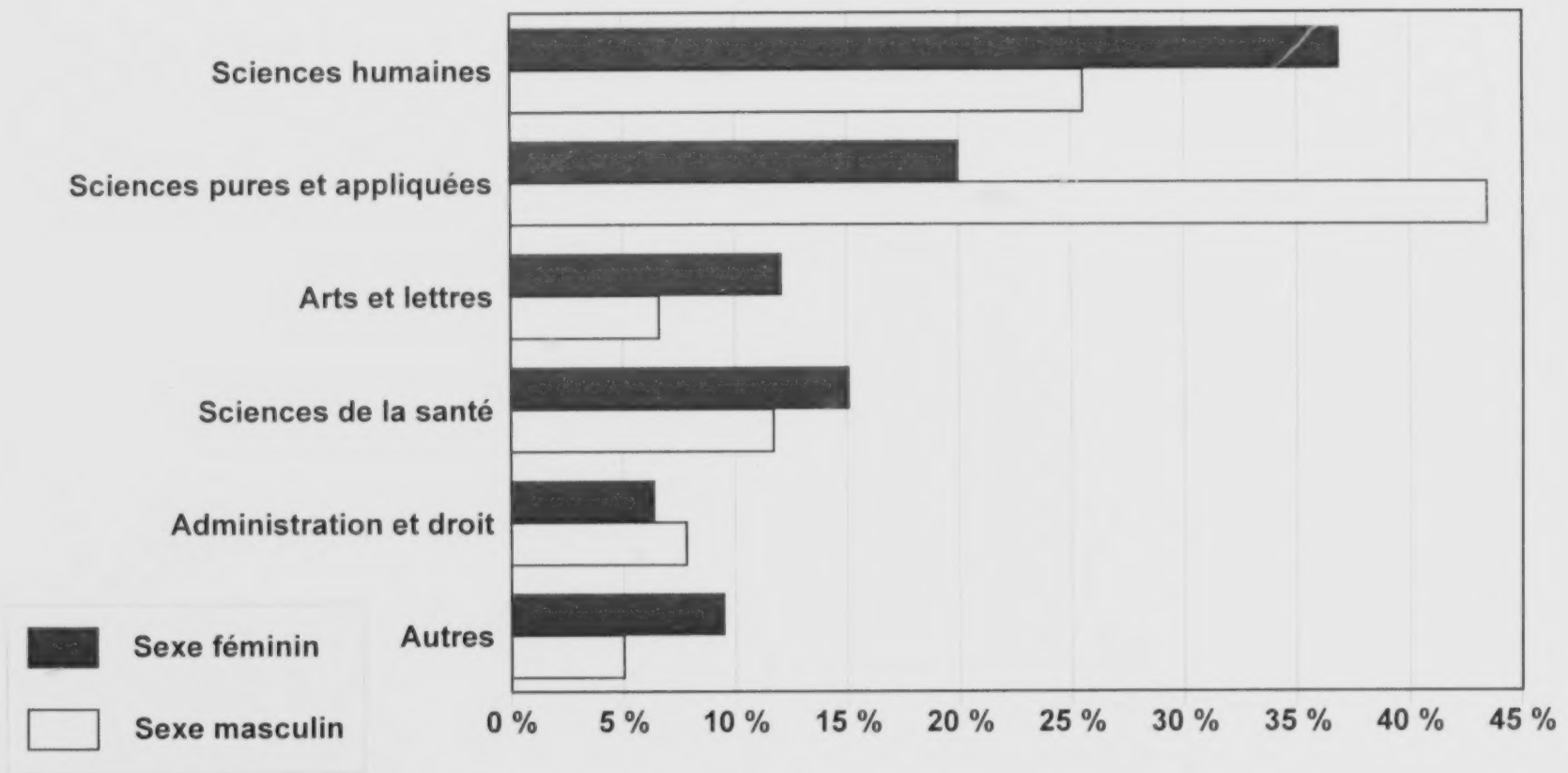
Tableau 2.11

Effectif étudiant inscrit à un programme d'études menant au doctorat, selon le domaine d'études, de 1990 à 2001 (trimestre d'automne)

	1990	1995	1998	1999	2000	2001
Arts	96	120	175	186	200	209
Lettres	654	770	690	665	607	584
Sciences de l'administration	258	391	482	463	494	509
Droit	58	103	107	108	109	110
Sciences de l'éducation	549	587	594	560	558	504
Sciences humaines	2 168	2 730	2 862	2 746	2 693	2 666
Sciences pures	1 229	1 506	1 365	1 347	1 351	1 355
Sciences appliquées	1 276	1 715	1 433	1 446	1 417	1 467
Sciences de la santé	662	958	1 021	1 041	1 114	1 149
Études plurisectorielles	60	126	105	96	93	88
Ne s'applique pas	27	171	22	21	17	23
Total	**7 037**	**9 177**	**8 856**	**8 679**	**8 653**	**8 664**

Graphique 2.11

Répartition de l'effectif étudiant inscrit dans un programme d'études menant au doctorat, selon le sexe et le domaine d'études, à l'automne 2001



3.1 La réussite[1] au second cycle du secondaire en formation générale au secteur des adultes

Parmi les élèves du secteur des adultes qui étaient inscrits en formation générale et terminaient leurs études en 2000-2001, 14,0 % ont obtenu un diplôme. Si l'on ne considère que les élèves du second cycle du secondaire, la proportion de titulaires de diplômes parmi les sortants et les sortantes était du triple et s'élevait à 45,4 %. Parmi les différents services d'enseignement[2], c'est seulement le second cycle du secondaire qui doit normalement donner lieu à un diplôme. L'année 1988-1989 a été la première année où l'on a pu distribuer les nouvelles inscriptions suivant le service d'enseignement. La réussite était alors de 23,2 % pour les élèves du second cycle quittant l'école; elle a donc doublé depuis ce temps.

Les moins de 20 ans inscrits au secteur des adultes au second cycle du secondaire, en 2000-2001, ont quitté l'école avec un diplôme dans une proportion de 54,2 %.

Bien que le diplôme ne soit pas le critère le plus approprié pour mesurer la réussite dans les autres services d'enseignement, on peut quand même constater que la proportion de diplômés et diplômées croît parmi l'ensemble des sorties de tous les services d'enseignement du secteur des adultes. Depuis 1980-1981, cette proportion est passée de 11,5 % à 14,0 %. Cela s'explique surtout par le fait que moins d'abandons ont lieu dans des services ne menant pas directement au diplôme. Au lieu de quitter l'école, les élèves poursuivent leur formation dans un autre service d'enseignement, pouvant ainsi accéder au second cycle et éventuellement au diplôme du secondaire.

---

1. La réussite en formation générale est mesurée ici par la proportion de nouveaux titulaires d'un diplôme parmi l'ensemble des élèves de la formation générale ayant quitté les études secondaires avec ou sans diplôme. Les diplômes comptés sont ceux qui ont été obtenus pendant l'année de la dernière inscription ou à la fin de celle-ci ou l'année suivante, lorsque l'élève n'est pas réinscrit ou réinscrite. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années qui suivent la dernière année d'inscription.
2. Les services d'enseignement offerts en formation générale des adultes, actuellement ou les années passées, sont les suivants : programme d'insertion dans la vie communautaire, intégration socioprofessionnelle, formation préparatoire à l'emploi, alphabétisation, francisation, adultes scolarisés au secteur des jeunes, introduction au retour aux études, présecondaire, premier cycle du secondaire, second cycle du secondaire, préparation à la formation professionnelle, préparation aux études postsecondaires et préparation aux études supérieures.

Parmi les sortantes et les sortants de moins de 20 ans, les proportions de titulaires d'un diplôme sont plus élevées que pour l'ensemble des âges. Ainsi, au second cycle du secondaire, 54,2 % des élèves sortant avant l'âge de 20 ans sont titulaires d'un diplôme, ce qui représente aussi une augmentation importante, puisque la proportion correspondante en 1988-1989 était de 36,3 %. Dans l'ensemble des services d'enseignement, la proportion des sortants et des sortantes de moins de 20 ans titulaires d'un diplôme est passée de 22,0 % à 26,2 % entre 1980-1981 et 1999-2000.

En 1980-1981, les taux de réussite étaient un peu plus élevés pour le sexe masculin; depuis ce temps, l'écart s'est inversé en faveur du sexe féminin. En 2000-2001, les taux de réussite des femmes dépassaient de 2,8 points ceux des hommes, et cette différence atteignait 9,6 points chez les moins de 20 ans.

Tableau 3.1

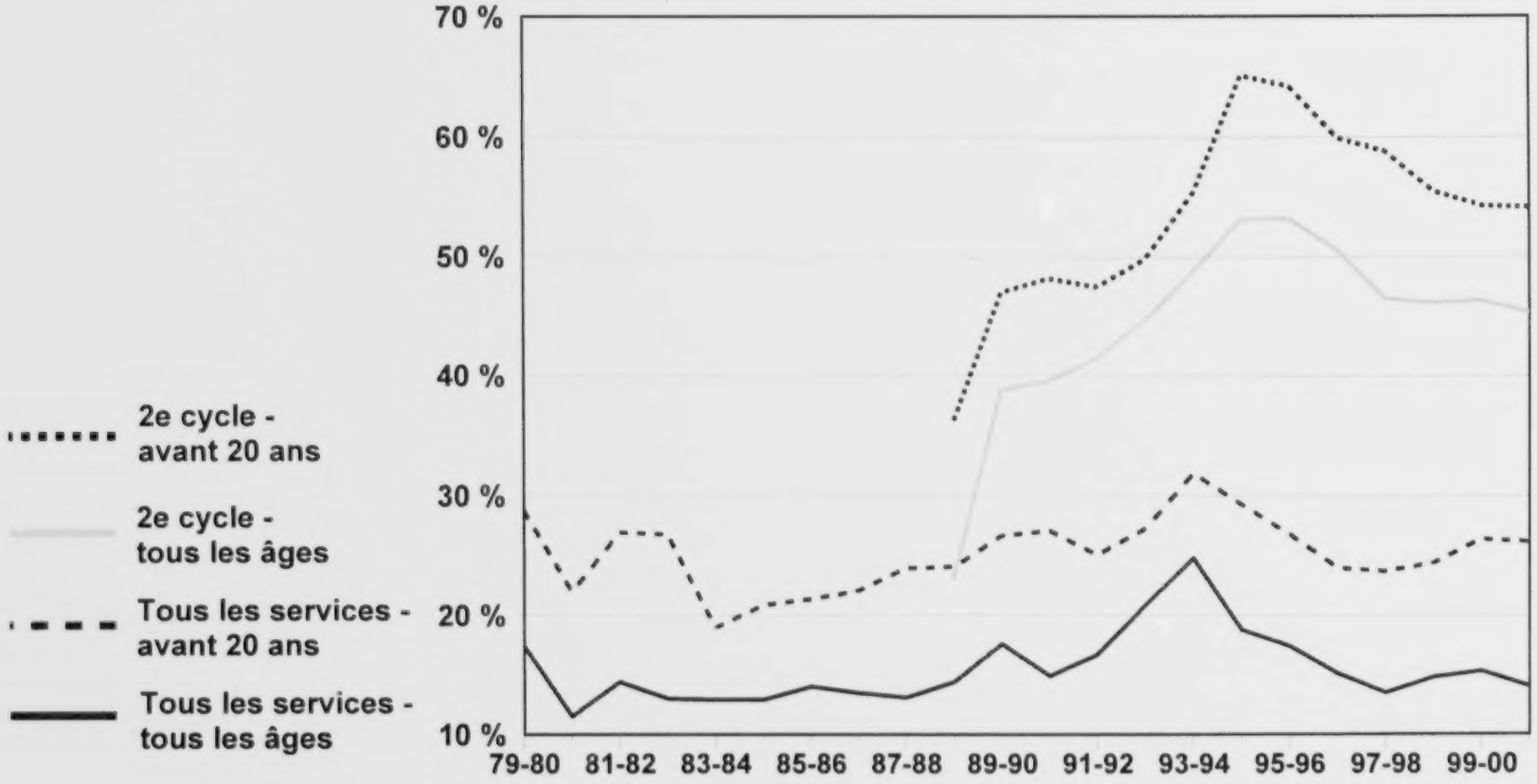
Proportion des élèves du secteur des adultes en formation générale terminant leurs études avec un diplôme[1], selon le sexe, le service d'enseignement, l'âge et l'année de la dernière inscription (en %)

	1980-1981	1988-1989	1990-1991	1995-1996	1999-2000	2000-2001[e]
Sexe masculin						
Second cycle	n.d.	22,7	37,3	50,2	43,3	42,0
Avant l'âge de 20 ans	n.d.	36,2	45,4	50,1	50,4	50,5
Tous les services	13,1	13,2	13,1	14,9	13,6	12,2
Avant l'âge de 20 ans	23,1	22,4	23,9	21,5	22,2	21,8
Sexe féminin						
Second cycle	n.d.	23,6	41,4	55,9	49,4	48,6
Avant l'âge de 20 ans	n.d.	36,4	50,9	57,1	59,0	58,3
Tous les services	10,3	15,3	16,5	20,0	17,1	16,0
Avant l'âge de 20 ans	20,8	25,8	30,9	31,5	32,7	32,6
Ensemble						
Second cycle	n.d.	23,2	39,6	53,2	46,4	45,4
Avant l'âge de 20 ans	n.d.	36,3	48,2	53,3	54,3	54,2
Tous les services	11,5	14,4	14,9	17,4	15,3	14,0
Avant l'âge de 20 ans	22,0	24,1	27,1	25,5	26,4	26,2

n.d. : Données non disponibles.
e : Estimations.
1. Tous les diplômes du secondaire sont considérés.

Graphique 3.1

Proportion des élèves du secteur des adultes en formation générale terminant leurs études avec un diplôme, selon l'année de la dernière inscription (en %)



3.2 La réussite[1] en formation professionnelle au secondaire

Parmi les élèves de la formation professionnelle[2] qui terminaient leurs études en 2000-2001, 56,9 % ont obtenu un diplôme. Si l'on ne considère que les effectifs jugés comme étant véritablement à la recherche d'un diplôme, soit les élèves inscrits à temps plein[3], la proportion de titulaires de diplômes parmi les sortants et les sortantes atteint 81,0 %, soit à peu près le pourcentage habituel.

En 2000-2001, le taux de réussite des garçons dans les programmes conduisant au DEP a remonté d'un point (64,8 %) mais est resté inférieur à celui des filles qui avaient affiché en 1999-2000 un taux supérieur à celui des garçons, pour la première fois en dix ans.

Depuis le début de la réforme de la formation professionnelle en 1987-1988, le pourcentage de ceux et celles qui ont obtenu un diplôme a augmenté de façon appréciable. Par exemple, à la fin de 2000-2001, l'obtention du diplôme touchait 67,3 % des sortants et des sortantes des programmes menant au diplôme d'études professionnelles (DEP), contre une proportion de 43,4 % en 1988-1989. Par rapport à la situation qui existait au professionnel long au milieu des années 80, la réussite ne semble pas avoir beaucoup augmenté, mais il faut rappeler que les données disponibles sur le professionnel long ne concernaient que le secteur des jeunes. Si l'on regarde exclusivement les élèves inscrits à temps plein[3], l'amélioration est plus visible. Comme on l'a déjà noté, la proportion des élèves ayant terminé leurs études en 2000-2001 avec un diplôme était de 81,0 %, alors qu'elle était de 56,3 % pour les élèves ayant terminé leurs études vingt ans plus tôt.

En considérant toutes les sorties, sans tenir compte du secteur ni du régime d'études, la proportion des diplômes a aussi augmenté depuis le début des années 80. Ainsi trouvait-on, parmi l'ensemble des personnes inscrites à la

---

1. La réussite en formation professionnelle est mesurée ici par la proportion de nouveaux titulaires d'un diplôme parmi l'ensemble des élèves de la formation professionnelle ayant quitté les études secondaires avec ou sans diplôme. Les diplômes comptés sont ceux qui ont été obtenus pendant l'année de la dernière inscription ou à la fin de celle-ci ou l'année suivante, lorsque l'élève n'est pas réinscrit ou réinscrite. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années qui suivent la dernière année d'inscription.
2. Comme il n'est pas absolument nécessaire pour les commissions scolaires de faire connaître le nombre des inscriptions en formation professionnelle quand elles ne donnent pas lieu à une sanction, il se peut que le dénominateur des taux de réussite soit incomplet.
3. Le temps plein désigne les inscriptions à 270 heures ou plus de cours par année.

formation professionnelle pour la dernière fois en 1980-1981, une proportion de diplômés et de diplômées de 46,6 %. Cette proportion globale est passée à 56,9 % en 2000-2001.

Les nouvelles inscriptions en formation professionnelle ont connu une baisse importante dans les années 80 (fiche 2.4). On exige maintenant, pour l'accès à la formation professionnelle, une formation générale plus poussée. Les personnes déjà diplômées de la formation générale ont toujours des taux de réussite en formation professionnelle supérieurs à ceux des personnes qui ne sont pas titulaires d'un diplôme. Cela explique en grande partie que les taux de réussite relatifs à l'ensemble des sortants et des sortantes ont été plus élevés dans les dernières années.

Les garçons et les filles montrent des résultats plus ou moins différents selon les années. L'année 1999-2000 est marquée par un renversement de tendance à la sortie des programmes menant au DEP, alors que la réussite des filles surpasse celle des garçons (69,6 % contre 61,1 %). Auparavant, la réussite des garçons était de 2 à 10 points plus élevée que celle des filles. Cependant, lorsqu'on ne retient que l'ensemble des sorties selon le sexe sans tenir compte du programme ou du régime d'études, il y a longtemps que le taux de réussite est plus élevé pour le sexe féminin. Dès 1985-1986, la proportion d'élèves de sexe féminin qui terminaient leurs études professionnelles avec un diplôme était de 36,2 % contre 28,7 % pour les élèves de sexe masculin; en 2000-2001, les proportions respectives sont de 63,9 % et de 52,4 %.

Tableau 3.2

Proportion des élèves de la formation professionnelle au secondaire terminant leurs études avec un diplôme[1], selon le sexe, la catégorie et l'année de la dernière inscription (en %)

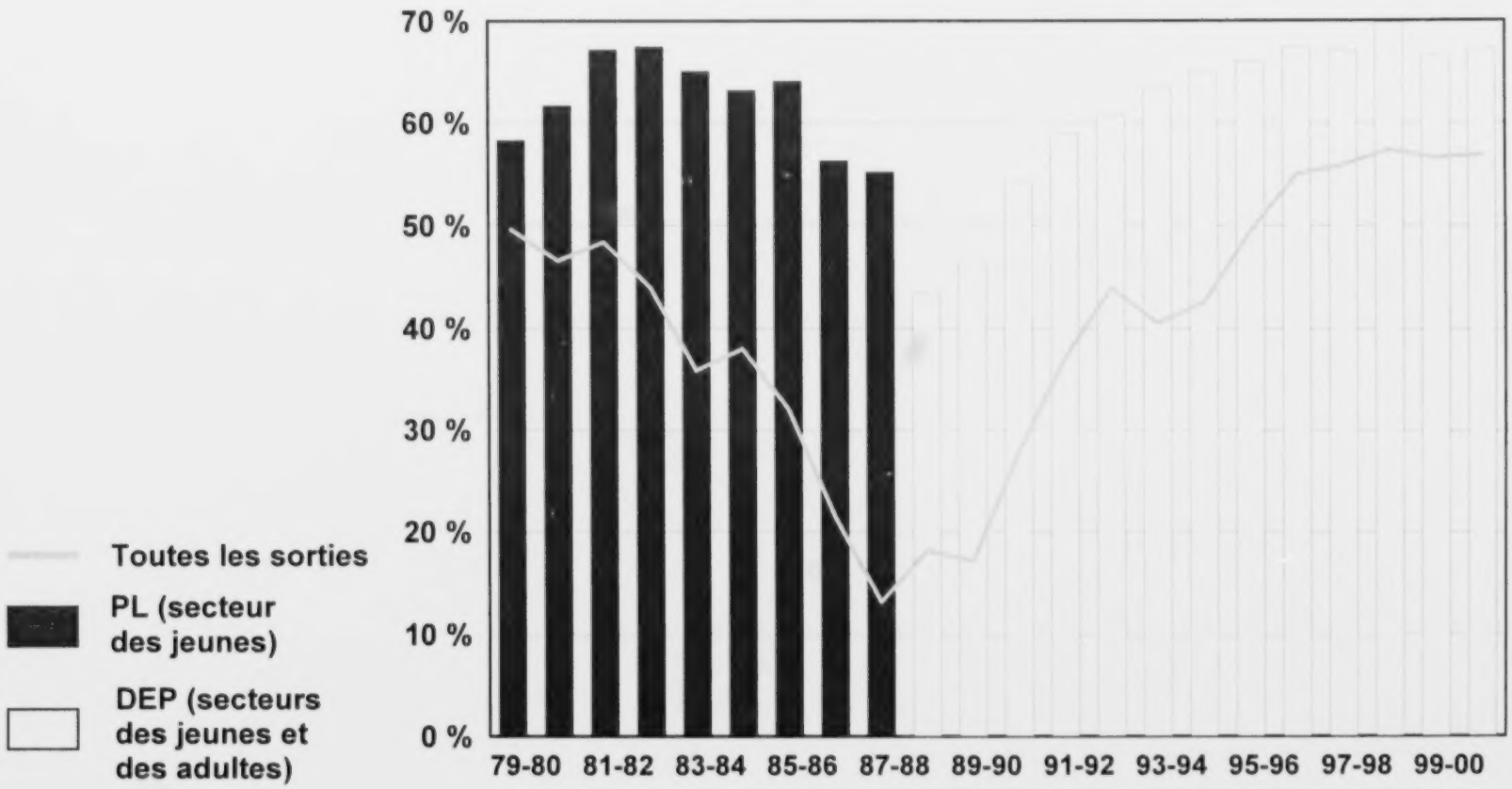
	1980-1981	1985-1986	1990-1991	1995-1996	1999-2000	2000-2001[e]
Sexe masculin						
PL ou DEP[2]	57,1	58,3	60,0	67,7	63,9	64,8
Temps plein[3]	51,8	51,4	81,0	79,5	81,6	80,1
Toutes les sorties	48,3	28,7	21,7	46,1	50,7	52,4
Sexe féminin						
PL ou DEP[2]	65,5	69,5	50,2	64,4	70,2	70,7
Temps plein[3]	61,3	62,0	80,0	78,3	82,4	82,2
Toutes les sorties	45,2	36,2	39,3	53,9	65,7	63,9
Ensemble						
PL ou DEP[2]	61,7	64,1	54,3	66,1	66,6	67,3
Temps plein[3]	56,3	56,6	80,5	78,9	82,0	81,0
Toutes les sorties	46,6	32,1	27,9	49,5	56,6	56,9

e : Estimations.

1. Tous les diplômes du secondaire sont considérés.
2. En 1980-1981 et en 1985-1986, ce sont les inscriptions au professionnel long (PL) dans le secteur des jeunes qui sont examinées. Depuis 1988-1989, ce sont les inscriptions aux programmes donnant lieu au diplôme d'études professionnelles (DEP) dans les secteurs des jeunes et des adultes qui sont considérées.
3. Le temps plein désigne les inscriptions à 270 heures ou plus de cours par année.

Graphique 3.2

Proportion des élèves de la formation professionnelle au secondaire terminant leurs études avec un diplôme, selon l'année de la dernière inscription (en %)



3.3 La réussite[1] des études en formation préuniversitaire à l'enseignement ordinaire au collégial

Parmi les élèves de l'enseignement ordinaire qui sortaient de la formation préuniversitaire à la fin de 2000 -2001, les deux tiers ont obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC). Au cours des deux dernières décennies, cette valeur a fluctué entre 63,9 % et 71,6 %. Avant la baisse de 1,6 point enregistrée depuis 1999-2000, on avait noté une augmentation sensible des taux de réussite de 64,7 % en 1995-1996 à 70,2 % en 1998-1999. Les critères d'admission plus exigeants appliqués à l'automne 1997 (fiche 2.8) expliquent vraisemblablement une partie de cette hausse, puisque moins d'élèves, parmi les plus susceptibles d'abandonner leurs études, peuvent maintenant s'inscrire à l'enseignement collégial.

La proportion des élèves de la formation préuniversitaire terminant leurs études avec un DEC est en baisse depuis deux ans et s'est établie à 68,7 % en 2000-2001, après avoir augmenté de 5 points de 1995-1996 à 1998-1999.

Sur ce chapitre, les filles montrent des résultats supérieurs et l'écart en leur faveur s'est accentué au fil des ans. Au sein de l'effectif de 1980-1981, la proportion de filles ayant terminé leur formation préuniversitaire avec un DEC dépassait de 3,9 points celle des garçons; pour l'effectif inscrit en 2000 -2001, l'écart était de 12,2 points en faveur des filles (cet écart était de 10,8 points en 1995-1996). Ce phénomène s'ajoute aux différences dans l'accès aux études (fiche 2.8) pour expliquer les écarts entre les sexes dans l'obtention du diplôme (fiche 5.6).

Si l'on distingue les élèves selon le type de formation dans laquelle ils et elles ont entrepris leurs études collégiales, on trouve des taux de réussite un peu plus élevés que la moyenne pour ceux et celles qui ont débuté en formation préuniversitaire; en 2000 -2001, le taux de réussite de ces élèves était de 70,7 %. Par ailleurs, les élèves qui sont

1. La réussite en formation préuniversitaire à l'enseignement ordinaire est mesurée ici par la proportion de nouveaux titulaires d'un DEC parmi l'ensemble des élèves de l'enseignement ordinaire en formation préuniversitaire ayant quitté – avec ou sans diplôme – les programmes d'études conduisant au DEC. Les diplômes comptés sont les DEC de tous types, obtenus pendant l'année scolaire de la dernière inscription ou à la fin de celle-ci, ou l'année suivante lorsque l'élève n'est pas réinscrit ou réinscrite à un programme y conduisant. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années scolaires suivant l'année de la dernière inscription.

venus de la formation technique affichent des taux de réussite nettement plus faibles (52,6 % en 1993-1994). Si l'on ajoute que, depuis 1994-1995, parmi les sortants et les sortantes, il y en a qui ont débuté par les sessions d'accueil et d'intégration (offertes pour la première fois l'année précédente), on observe que les taux de réussite sont demeurés plus faibles pour les élèves de la formation préuniversitaire ayant suivi un type de formation différent. Ces taux ne sont repassés au-dessus de la barre des 50,0 % qu'en 1998-1999, pour atteindre 52,1 % en 2000 -2001.

En principe, la durée nécessaire pour obtenir le DEC en formation préuniversitaire est de deux ans, mais assez peu d'élèves l'obtiennent dans ce délai. De fait, le taux de réussite en deux ans ou moins (soit le temps écoulé depuis la première inscription à un programme conduisant au DEC) atteignait 42,7 % en 2000 –2001 parmi ceux et celles ayant commencé leurs études en formation préuniversitaire; ce taux a déjà atteint 35 % en 1986-1987 (taux le plus bas jamais enregistré). Pour ce qui est de l'ensemble des sortants et des sortantes de la formation préuniversitaire, peu importe dans quel type de formation ils ont débuté, il va sans dire que le taux de réussite en deux ans est un peu plus faible, puisque certains élèves peuvent avoir commencé par un autre type de formation ayant eu pour effet d'allonger leur parcours scolaire. Habituellement, la quasi-totalité (98 %) des DEC en formation préuniversitaire est obtenue à l'intérieur d'un délai de cinq ans après le début des études collégiales; en 2000 -2001, le taux correspondant était de 69,8 %.

Tableau 3.3

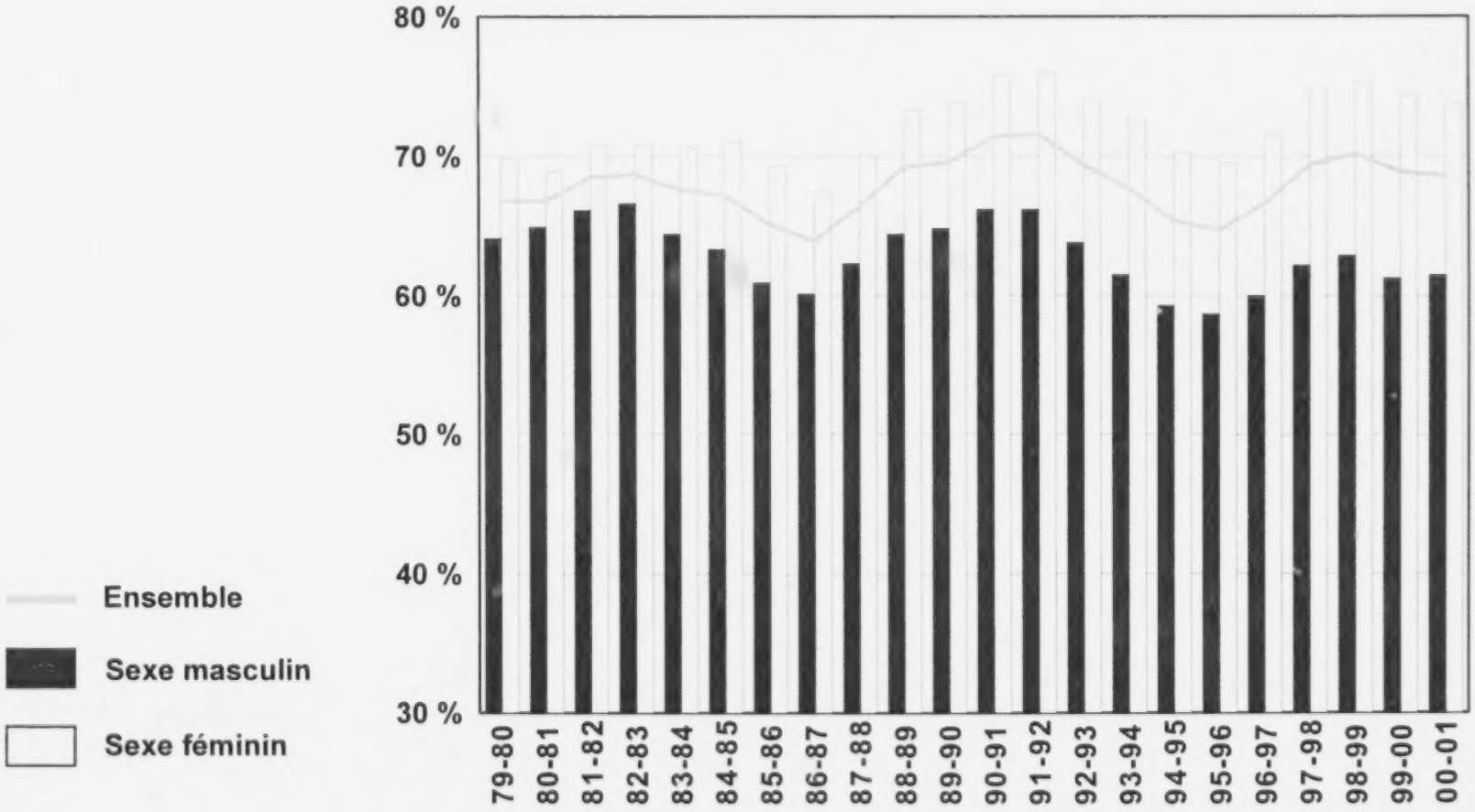
Proportion des élèves de la formation préuniversitaire ayant terminé leurs études avec un DEC, selon l'année de la dernière inscription au collégial à l'enseignement ordinaire, le sexe, le type de formation initiale et le temps écoulé[1] depuis le début des études (en %)

	1980-1981	1990-1991	1995-1996	1998-1999	1999-2000	2000-2001[e]
Ensemble des sexes						
Même type de formation initiale						
2 ans ou moins[1]	n.d.	40,5	36,6	41,7	42,5	42,7
5 ans ou moins[1]	n.d.	70,8	65,2	70,8	69,6	69,6
Toutes les durées	n.d.	72,0	66,5	72,1	71,0	70,7
Autre type de formation initiale[2]						
Toutes les durées	n.d.	61,3	47,5	54,9	53,1	52,1
Tous les types de formation initiale – toutes les durées						
Ensemble des sexes	66,8	71,4	64,7	70,2	68,9	68,6
Sexe masculin	64,9	66,2	58,7	62,9	61,3	61,5
Sexe féminin	68,8	75,8	69,5	75,4	74,4	73,7

e : Estimations.
n.d. : Données non disponibles.
1. Le temps écoulé depuis la première inscription n'est pas nécessairement égal à la durée des études, puisque des absences peuvent survenir entre le début et la fin des études.
2. Jusqu'en 1993-1994, cette catégorie désignait les élèves qui avaient commencé leurs études en formation technique. Ce n'est que depuis 1994-1995 qu'il y a des élèves de la formation préuniversitaire qui terminent leurs études (avec ou sans diplôme) après les avoir commencées en sessions d'accueil et en d'intégration l'année précédente.

Graphique 3.3

Proportion des élèves de la formation préuniversitaire terminant leurs études avec un DEC, selon le sexe et l'année de la dernière inscription au collégial à l'enseignement ordinaire (en %)



3.4 La réussite[1] des études en formation technique à l'enseignement ordinaire au collégial

Parmi les élèves de l'enseignement ordinaire qui sont sortis de la formation technique à la fin de 2000-2001, 57,3 % ont obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC). Au cours des deux dernières décennies, cette valeur a fluctué entre 52,7 % et 60,7 %.

Parmi les élèves de la formation technique qui ont terminé leurs études en 2000-2001, 57,3 % ont obtenu un DEC; ce pourcentage s'est accru quelque peu au cours des quatre dernières années.

Sur ce chapitre, les filles montrent toujours des résultats supérieurs à ceux des garçons, et la différence à cet égard avait atteint un sommet de 17,1 points en 1997-1998. En 2000-2001, l'écart s'est réduit de 5 points, le taux de réussite des filles s'établissant à 63,0 % contre 51,0 % pour les garçons, soit un écart de 12 points en faveur des premières. Ce phénomène s'ajoute aux différences dans l'accès aux études (fiche 2.8) pour expliquer l'écart entre les sexes quant à l'obtention du diplôme (fiche 5.6).

Si l'on distingue les élèves selon le type de formation dans laquelle ils et elles ont entrepris leurs études collégiales, on trouve, pour la première fois en 1999-2000, des taux de réussite plus élevés que la moyenne pour ceux et celles ayant débuté en formation technique (57,0 % en 1999-2000). Par ailleurs, les élèves qui ont débuté en formation préuniversitaire et qui se sont réorientés vers la formation technique affichaient des taux de réussite nettement plus élevés (au-dessus de 60 % jusqu'en 1993-1994). Depuis 1994-1995, les taux de réussite des élèves qui ont commencé ailleurs qu'en formation technique sont affaiblis par la venue d'élèves des sessions d'accueil et d'intégration (offertes pour la première fois en 1993-1994). Il faut signaler que l'apport des élèves qui ont commencé

1. La réussite en formation technique à l'enseignement ordinaire est mesurée ici par la proportion de nouveaux titulaires d'un DEC parmi l'ensemble des élèves de l'enseignement ordinaire en formation technique ayant quitté – avec ou sans diplôme – les programmes d'études conduisant au DEC. Les diplômes comptés sont les DEC de tous types, obtenus pendant l'année scolaire de la dernière inscription ou à la fin de celle-ci, ou l'année suivante, lorsque l'élève n'est pas réinscrit ou réinscrite à un programme y conduisant. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années scolaires suivant l'année de la dernière inscription.

ailleurs qu'en formation technique représente près du quart des diplômes; cette part a atteint le tiers des DEC en formation technique en 2000-2001.

En principe, la durée nécessaire à l'obtention d'un DEC en formation technique est de trois ans, mais assez peu d'élèves l'obtiennent dans ce délai. De fait, le taux de réussite en trois ans ou moins (soit le temps écoulé depuis la première inscription dans un programme conduisant au DEC) se situait, en 2000-2001, à 32,0 % pour les élèves qui ont débuté et terminé en formation technique. Pour ce qui est de l'ensemble des sortants et des sortantes de la formation technique, peu importe dans quel type de formation ils ont débuté, il va sans dire que le taux de réussite en trois ans est un peu plus faible, puisque certains élèves peuvent avoir commencé par un autre type de formation ayant eu pour effet d'allonger leur parcours scolaire. Habituellement, une proportion élevée (de 85 % à 90 %) des DEC en formation technique sont obtenus à l'intérieur d'un délai de cinq ans après le début des études collégiales; en 2000-2001, le taux correspondant était de 52,2 %.

Alors que les élèves ayant commencé leurs études collégiales directement en formation technique peuvent obtenir leur DEC plus rapidement, pourtant ce sont les élèves issus de la formation préuniversitaire qui ont le plus de chances d'obtenir ce diplôme si l'on ne tient pas compte du temps écoulé depuis le début des études.

Tableau 3.4

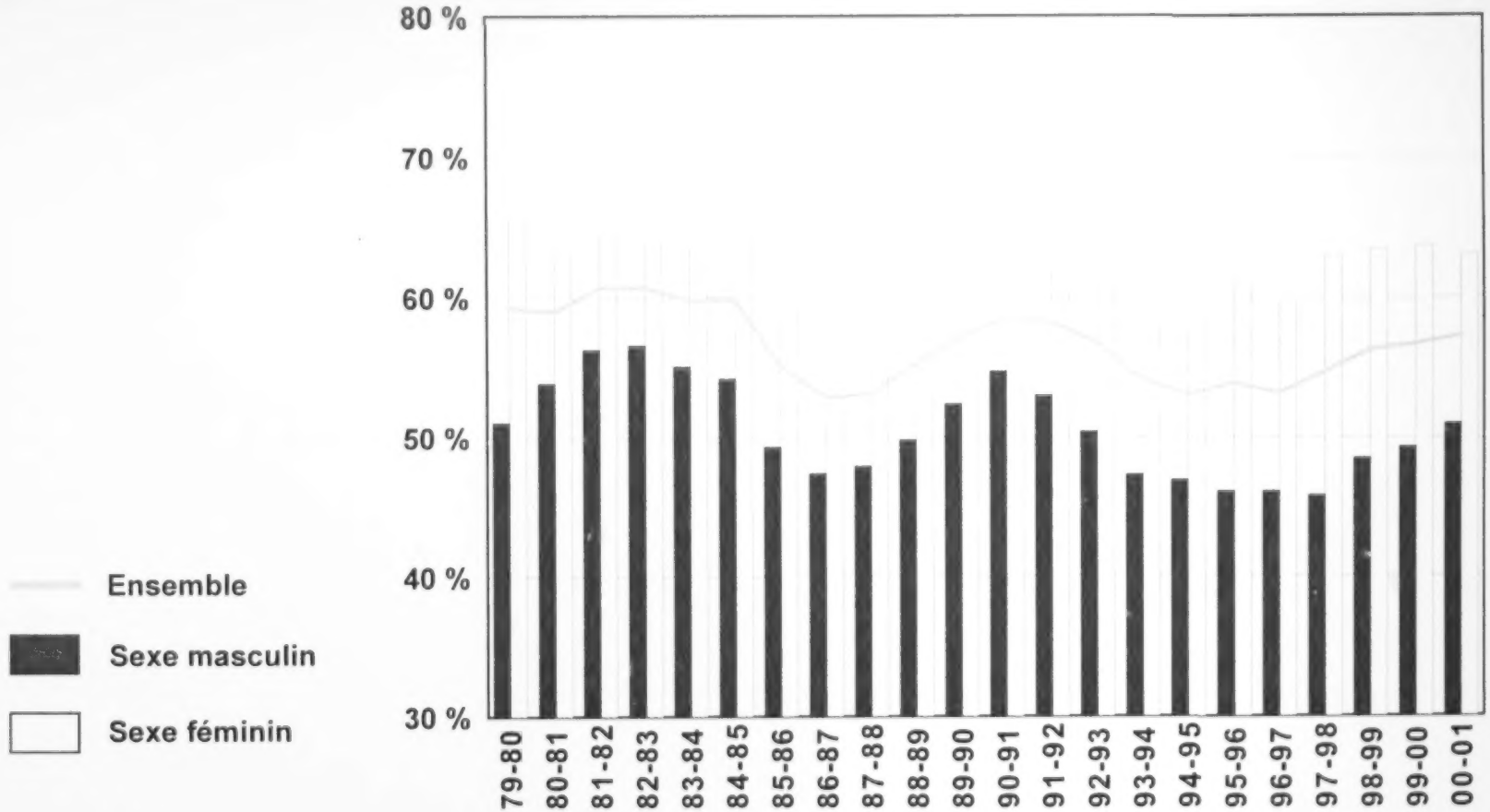
Proportion des élèves de la formation technique ayant terminé leurs études avec un DEC, selon l'année de la dernière inscription au collégial à l'enseignement ordinaire, le sexe, le type de formation initiale et le temps écoulé[1] depuis le début des études (en %)

	1980-1981	1990-1991	1995-1996	1998-1999	1999-2000	2000-2001[e]
Ensemble des sexes						
Même type de formation initiale						
3 ans ou moins[1]	n.d.	29,6	26,8	29,9	31,3	32,0
5 ans ou moins[1]	n.d.	51,1	47,8	50,1	52,1	52,2
Toutes les durées	n.d.	56,6	53,1	55,4	57,0	57,5
Autre type de formation initiale[2]						
Toutes les durées	n.d.	64,4	55,7	58,2	56,7	56,9
Tous les types de formation initiale – toutes les durées						
Ensemble des sexes	59,0	58,6	53,9	56,3	56,7	57,3
Sexe masculin	53,9	54,7	46,1	48,5	49,3	51,0
Sexe féminin	63,0	61,3	60,9	63,4	63,7	63,0

e : Estimations.
n.d. : Données non disponibles.
1. Le temps écoulé depuis la première inscription n'est pas nécessairement égal à la durée des études, puisque des absences peuvent survenir entre le début et la fin des études.
2. Jusqu'en 1993-1994, cette catégorie désignait les élèves qui avaient commencé leurs études en formation préuniversitaire. Ce n'est qu'à compter de 1994-1995 que des élèves de la formation technique ont terminé leurs études (avec ou sans diplôme) après les avoir commencées en sessions d'accueil et d'intégration l'année précédente.

Graphique 3.4

Proportion des élèves de la formation technique terminant leurs études avec un DEC, selon le sexe et l'année de la dernière inscription au collégial à l'enseignement ordinaire (en %)



3.5 La durée des études à l'enseignement ordinaire au collégial

La durée des études pour les titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) et pour l'ensemble des élèves (obtenant ou non leur DEC) n'a à peu près pas varié au cours des années[1].

Le DEC en formation préuniversitaire est obtenu, en moyenne, après 2,4 ans d'études équivalentes au temps plein, et le DEC en formation technique, après 3,8 ans.

Les titulaires de DEC issus de la formation préuniversitaire ont étudié en moyenne 2,4 ans. Ceux et celles qui sortent sans diplôme ont tout de même étudié en moyenne 1,5 année. Pour l'ensemble des sortants et des sortantes, la durée moyenne des études s'établit à 2,1 ans[2]. Pour la plupart des élèves, soit tous ceux et celles qui ont commencé leurs études collégiales directement en formation préuniversitaire, les durées correspondantes sont égales ou inférieures de 0,1 année. Quant aux élèves qui sont arrivés après un détour par un autre type de formation, ils obtiennent leur DEC en formation préuniversitaire en 3,1 ans.

En formation technique, l'obtention du DEC demande en moyenne 3,8 ans d'études, tandis que les abandons se produisent après 2,1 ans. Compte tenu du taux de réussite (fiche 3.4), l'ensemble des élèves sortant de la formation technique étudient donc pendant 3,1 ans. Ici aussi, les élèves qui s'étaient inscrits en formation technique dès leur entrée au collégial en ressortent plus rapidement, obtenant leur DEC après 3,5 ans ou abandonnant leurs études après 1,8 an. Par contre, les élèves ayant séjourné en formation préuniversitaire (pour qui les taux de réussite sont plus élevés) ou en session d'accueil et d'intégration prennent 4,5 ans pour obtenir un DEC en formation technique.

---

1. C'est pourquoi les résultats de la présente fiche sont des moyennes relatives aux sorties des cinq dernières années observables (soit celles des élèves inscrits ou inscrites pour la dernière fois de 1995-1996 à 1999-2000). Toutefois, dans le cas des sorties sans diplôme, on constate, en 10 ans, un allongement de la durée des études avant l'abandon de l'ordre de 0,4 trimestre à temps plein en formation préuniversitaire et d'un trimestre à temps plein en formation technique.
2. La durée des études de l'ensemble des sortants et des sortantes dépend, d'une part, de la durée des études respective des titulaires de DEC et des sortants et des sortantes sans diplôme, et d'autre part, de la pondération de ces deux catégories d'élèves, soit le taux de réussite. Cela explique la stabilité dans la durée des études de l'ensemble des élèves, alors que les taux de réussite sont en baisse et que la durée des études avant l'abandon tend à s'allonger.

De très légères différences dans la durée des études se dégagent des données selon le sexe et selon le type de sortie. À la formation préuniversitaire, les filles qui obtiennent un DEC, tout comme celles qui laissent leurs études avant d'obtenir leur diplôme ont étudié 0,1 année de moins que les garçons. Cette différence disparaît cependant lorsqu'on regarde l'ensemble des sorties pour chacun des sexes en raison de la pondération des diplômes, qui est plus élevée pour les filles que pour les garçons, ce qui hausse la durée moyenne des études pour l'ensemble des filles. Le même effet peut être observé à la formation technique. Dans ce cas, les diplômées prennent 0,1 année de moins que leurs vis-à-vis masculins pour obtenir leur diplôme, tandis que les sortantes et les sortants sans diplôme ont étudié le même temps (2,1 années), avec le résultat paradoxal que l'ensemble des filles aura étudié plus longtemps, parce qu'une plus forte proportion d'entre elles est diplômée.

Tableau 3.5

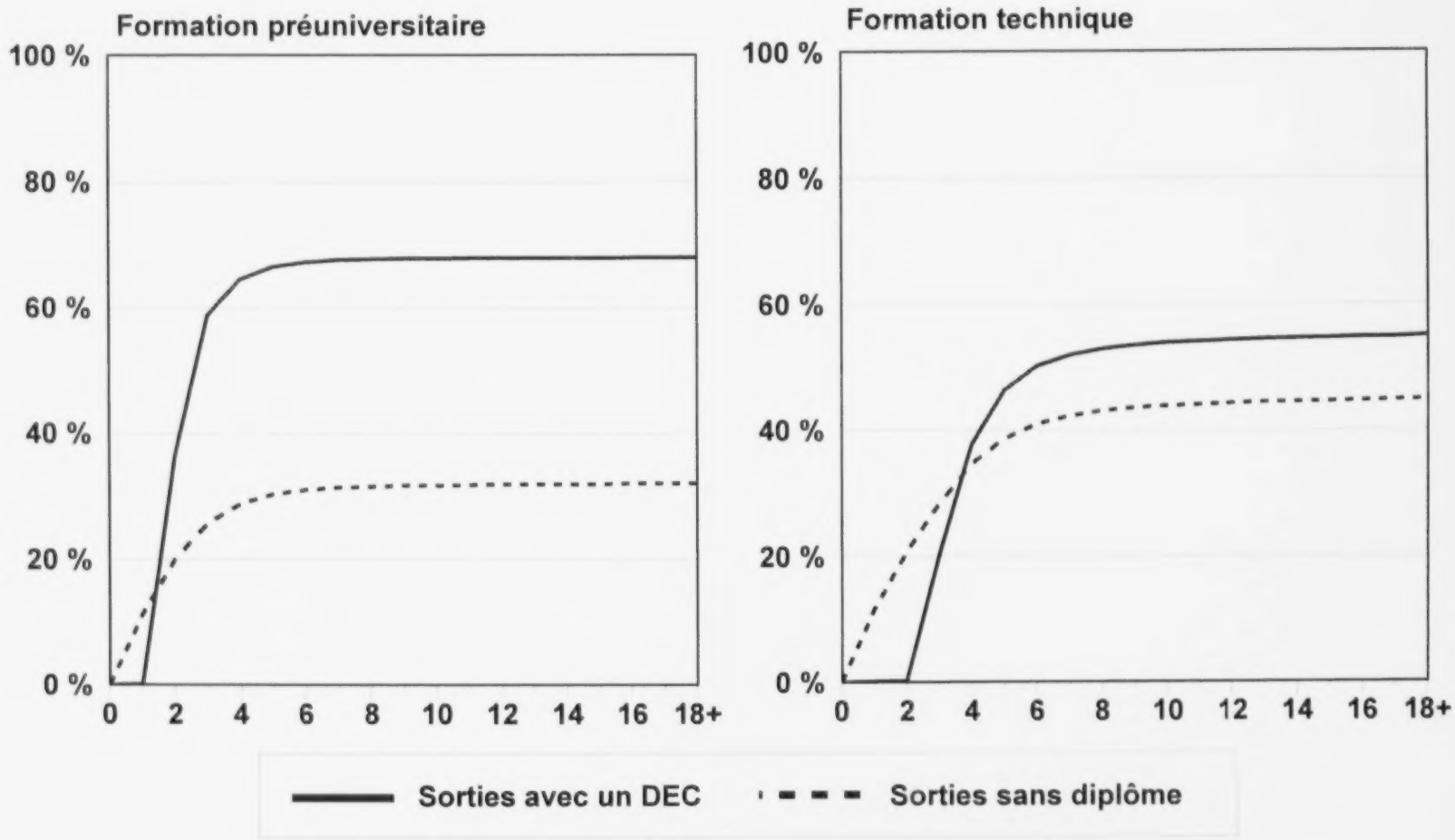
Nombre moyen d'années[1] d'études précédant les sorties du collégial à l'enseignement ordinaire (moyenne de toutes les sorties depuis 1996-1997), selon le sexe et le type de formation à l'entrée et à la sortie

	Sorties avec diplôme		Sorties sans diplôme[2]		Toutes les sorties	
	Formation préuniversitaire	Formation technique	Formation préuniversitaire	Formation technique	Formation préuniversitaire	Formation technique
Sexe masculin	2,5	3,9	1,5	2,2	2,1	3,0
Sexe féminin	2,4	3,8	1,4	2,1	2,1	3,1
Ensemble[3]	**2,4**	**3,8**	**1,5**	**2,1**	**2,1**	**3,1**
Type de formation initiale						
Semblable	2,4	3,5	1,4	1,8	2,1	2,7
Différent[3]	3,1	4,5	2,1	2,9	2,6	3,8

1. Une année d'études à temps plein équivaut ici à 2 trimestres à temps plein ou à 8 trimestres à temps partiel.
2. Les sorties sans diplôme sont des interruptions d'au moins 6 trimestres consécutifs.
3. Il s'agit de la durée totale, incluant les études effectuées précédemment dans les autres types de formation.

Graphique 3.5

Proportions cumulées des sorties du collégial à l'enseignement ordinaire entre 1996-1997 et 2000-2001 selon le nombre d'années écoulées depuis la première inscription dans un programme conduisant au DEC (en %)



3.6 La réussite[1] et la durée des études dans les programmes conduisant au baccalauréat

Parmi les personnes inscrites à un programme d'études conduisant au baccalauréat et quittant les études à la fin de 2000-2001, les deux tiers (67 %) ont obtenu leur diplôme.

À la fin de 2000-2001, parmi les étudiants et les étudiantes qui sortaient des programmes d'études menant à l'obtention du baccalauréat, 67,0 % ont obtenu ce diplôme, soit 2,5 % de plus que l'année précédente. Depuis 12 ans, cette proportion a connu une certaine augmentation, puisqu'elle était de 55,9 % pour les personnes inscrites une dernière fois en 1987-1988 et qu'elle a atteint un sommet en 2000-2001.

Les étudiantes montrent, depuis le début de la période observée, un taux de réussite plus élevé que celui des étudiants, et la différence va en augmentant puisqu'elle est passé de 0,7 point à 4,5 points entre 1987-1988 et 2000-2001, après un écart maximal de 7,7 points en 1996-1997. Parmi les sortantes de la dernière année observée, 68,9 % ont obtenu un baccalauréat, contre 64,4 % des sortants. Ce phénomène s'ajoute aux différences dans l'accès aux études (fiche 2.10) pour expliquer l'écart entre les sexes quant à l'obtention du diplôme (fiche 5.7).

Les titulaires d'un baccalauréat ont étudié en moyenne pendant 6,4 trimestres à temps plein et 8,8 trimestres si l'on ne tient pas compte du régime d'études[2]. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée des études à temps plein est de 2,6 trimestres, soit un peu plus d'une année normale d'études. Pour toutes les sorties, la durée des études est en moyenne de 7,3 trimestres, dont 5,1 trimestres à temps plein.

---

1. La réussite dans les programmes d'études universitaires conduisant au baccalauréat est mesurée ici par la proportion de nouveaux titulaires d'un baccalauréat parmi l'ensemble des étudiants et des étudiantes ayant quitté – avec ou sans diplôme – les programmes d'études y conduisant. Les diplômes comptés sont les baccalauréats obtenus pendant l'année scolaire de la dernière inscription ou à la fin de celle-ci, ou l'année suivante, lorsque l'étudiante n'est pas réinscrite ou lorsque l'étudiant n'est pas réinscrit à un programme de premier cycle conduisant au baccalauréat. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années scolaires suivant l'année de la dernière inscription.
2. Une partie des études est effectuée à temps partiel et s'ajoute aux durées moyennes à temps plein. La durée des études à temps partiel est comprise entre 2,2 et 2,5 trimestres pour les titulaires d'un baccalauréat. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée en question varie de 1,7 à 2,0 trimestres. Pour l'ensemble des sortants et des sortantes, cette durée varie de 2,0 à 2,4 trimestres.

Des différences dans la durée des études se dégagent des données selon le sexe et selon le type de sorties. Qu'elles obtiennent un baccalauréat ou qu'elles quittent les études sans diplôme, les femmes le font plus rapidement que les hommes. La durée des études à temps plein est inférieure de 0,6 trimestre pour les bachelières et de 0,5 trimestre pour les sortantes sans diplôme par rapport aux durées observées chez les hommes. Toutefois, lorsque l'on considère la durée des études tous régimes confondus, les différences entre les sexes sont atténuées puisque étudier à temps partiel est relativement plus fréquent chez les femmes. Pour l'ensemble des sorties, la différence entre les sexes est moins visible, principalement parce que la pondération des sorties avec diplôme est plus élevée pour les femmes que pour les hommes, ce qui augmente la durée moyenne des études pour l'ensemble des femmes.

Tableau 3.6a

Proportion de sortants et de sortantes des programmes conduisant au baccalauréat ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)

	1987-1988	1990-1991	1995-1996	1997-1998	1999-2000	2000-2001[e]
Sexe masculin	55,5	59,7	61,7	62,7	62,5	64,4
Sexe féminin	56,2	63,1	69,0	68,2	67,7	68,9
Ensemble	**55,9**	**61,5**	**65,9**	**65,8**	**65,5**	**67,0**

e : Estimations.

Tableau 3.6b

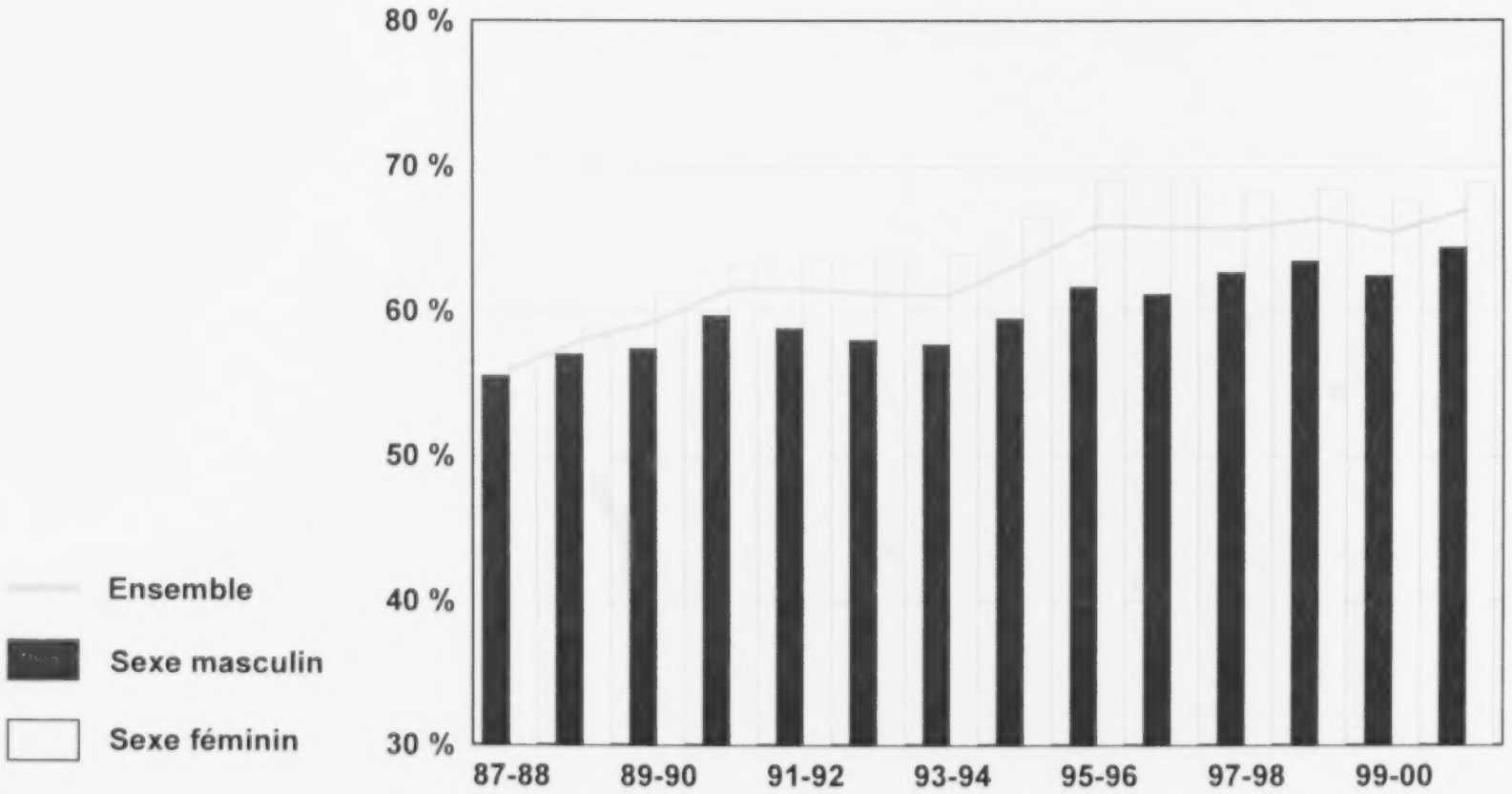
Nombre moyen de trimestres d'études précédant les sorties des programmes conduisant au baccalauréat (moyenne de toutes les sorties depuis 1995-1996), selon le sexe

	Sorties avec diplôme		Sorties sans diplôme[1]		Toutes les sorties	
	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]
Sexe masculin	6,7	9,0	2,9	4,5	5,2	7,3
Sexe féminin	6,1	8,7	2,4	4,4	4,9	7,3
Ensemble	**6,4**	**8,8**	**2,6**	**4,4**	**5,1**	**7,3**

1. Les sorties sans diplôme sont constituées d'interruptions d'au moins 6 trimestres consécutifs.
2. Les colonnes « tous les trimestres » incluentt la durée totale à temps plein et à temps partiel.

Graphique 3.6

Proportion de sortants et de sortantes des programmes d'études conduisant au baccalauréat ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)



3.7 La réussite[1] et la durée des études dans les programmes conduisant à la maîtrise

À la fin de 2000-2001, parmi les étudiants et les étudiantes qui sortaient des programmes d'études menant à l'obtention de la maîtrise, 69,3 % ont obtenu ce diplôme. Ce résultat représente un sommet depuis 13 ans et équivaut à un accroissement de 13,2 points au cours de cette période.

Sur 100 personnes inscrites à un programme d'études conduisant à la maîtrise et quittant les études à la fin de 2000-2001, 67,2 % ont obtenu leur diplôme, en moyenne après 7,7 trimestres d'études.

En 1987-1988, les aspirantes à la maîtrise étaient relativement moins nombreuses que les hommes à persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme. Depuis, elles se sont rattrapées et montrent un taux de réussite supérieur à celui des hommes. Parmi les sortantes de 2000-2001, 71,1 % ont obtenu une maîtrise, ce qui représente un accroissement de 16,1 points depuis 1987-1988. La variation correspondante chez les hommes est de 10,5 points, de telle sorte que, parmi les sortants de 2000-2001, 67,5 % ont obtenu leur maîtrise. Ce phénomène s'ajoute aux différences dans l'accès aux études (fiche 2.10) pour expliquer l'écart entre les sexes quant à l'obtention du diplôme (fiche 5.7).

Les titulaires d'une maîtrise ont été inscrits en moyenne pendant 7,5 trimestres, quel que soit le régime d'études[2]. La partie des études effectuée seulement à temps plein compte pour 4,1 trimestres en moyenne. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée moyenne totale des études est de 5,2 trimestres, peu importe le régime d'études qui est déclaré. Pour toutes les sorties, la durée des études est en moyenne de 6,7 trimestres, dont 3,5 sont déclarés à

1. La réussite dans les programmes d'études universitaires conduisant à la maîtrise est mesurée ici par la proportion de nouveaux titulaires d'une maîtrise parmi l'ensemble des étudiants et des étudiantes ayant quitté – avec ou sans diplôme – les programmes d'études y conduisant. Les diplômes comptés sont les maîtrises obtenues pendant l'année scolaire de la dernière inscription ou à la fin de celle-ci, ou l'année suivante lorsque l'étudiante n'est pas réinscrite ou lorsque l'étudiant n'est pas réinscrit à un programme de deuxième cycle conduisant à la maîtrise. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années scolaires suivant l'année de la dernière inscription.
2. Une partie des études est effectuée à temps partiel et s'ajoute aux durées moyennes à temps plein. La durée des études à temps partiel est comprise entre 3,2 et 4,0 trimestres pour les titulaires d'une maîtrise. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée en question varie de 2,7 à 3,3 trimestres. Pour l'ensemble des sortants et des sortantes, cette durée varie de 3,0 à 3,8 trimestres.

temps plein. La durée rapportée ici est la durée effective et n'est pas conciliable avec le calcul des équivalences au temps plein (ETP) utilisées pour le financement, dans lequel une durée standardisée est généralement reconnue pour les maîtrises assorties d'un mémoire. Dans ces cas, la durée « financée » ne dépasse pas 4 trimestres (1,5 année en ETP). Or, la durée effective des études dépasse cette norme pour tous les types de sorties. Cela veut dire que les effectifs qui sortent sans maîtrise sont en pratique pleinement financés, à l'exception d'un montant supplémentaire de 1 000 dollars alloué aux universités au moment de l'attribution du grade.

Des différences dans la durée des études se dégagent des données selon le sexe et selon le type de sorties. Contrairement à ce que l'on observait à l'enseignement collégial et dans les programmes d'études conduisant au baccalauréat, les candidates à la maîtrise ne prennent pas moins de temps que les hommes pour obtenir leur diplôme. Si l'on ne considère que le temps plein, il est vrai qu'elles parviennent à une issue (diplôme ou abandon) plus vite que les hommes, mais il faut aussi tenir compte du fait que les femmes titulaires d'une maîtrise ont étudié à temps partiel pendant 0,3 trimestre de plus que les hommes et que les sortantes sans diplôme ont été inscrites à temps partiel pendant 3,0 trimestres, contre 2,7 trimestres pour les hommes dans la même situation.

Tableau 3.7a

Proportion de sortants et de sortantes des programmes conduisant à la maîtrise ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)

	1987-1988	1990-1991	1995-1996	1997-1998	1999-2000	2000-2001[e]
Sexe masculin	57,0	64,4	63,7	64,3	65,7	67,5
Sexe féminin	55,0	64,5	67,5	67,9	69,0	71,1
Ensemble	**56,1**	**64,5**	**65,6**	**66,1**	**67,4**	**69,3**

e : Estimations.

Tableau 3.7b

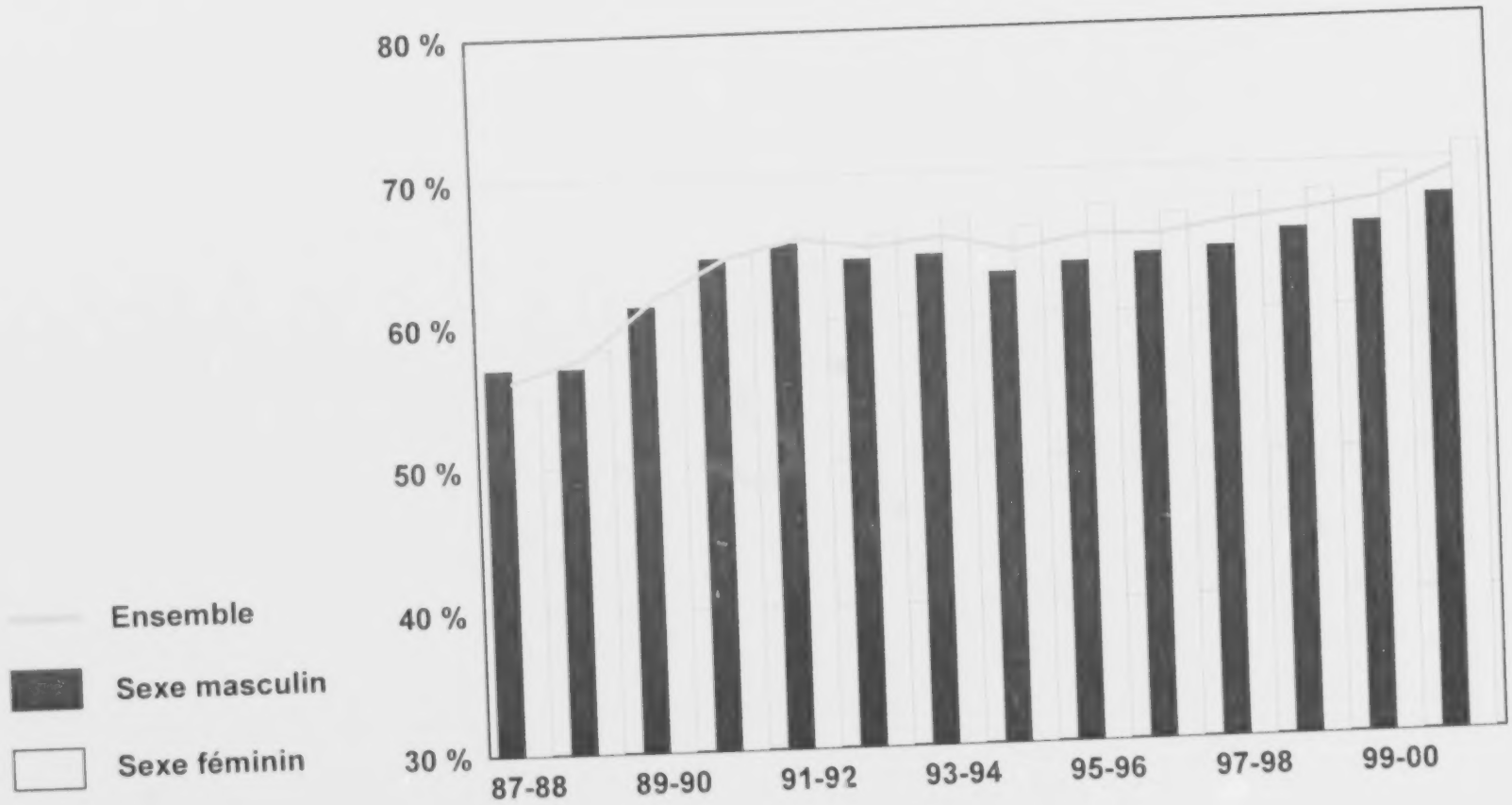
Nombre moyen de trimestres d'études précédant les sorties des programmes conduisant à la maîtrise (moyenne de toutes les sorties depuis 1995-1996), selon le sexe

	Sorties avec diplôme		Sorties sans diplôme[1]		Toutes les sorties	
	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]
Sexe masculin	4,2	7,4	2,4	5,1	3,5	6,6
Sexe féminin	4,1	7,6	2,2	5,2	3,5	6,8
Ensemble	**4,1**	**7,5**	**2,3**	**5,2**	**3,5**	**6,7**

1. Les sorties sans diplôme sont constituées d'interruptions d'au moins 6 trimestres consécutifs.
2. Les colonnes « tous les trimestres » incluent la durée totale à temps plein et à temps partiel.

Graphique 3.7

Proportion de sortants et de sortantes des programmes d'études conduisant à la maîtrise ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)



3.8 La réussite[1] et la durée des études dans les programmes conduisant au doctorat

À la fin de 2000-2001, parmi les étudiants et les étudiantes qui sortaient des programmes d'études menant à l'obtention du doctorat, 53,3 % ont obtenu ce diplôme. Depuis 1987-1988, cette proportion s'est accrue de 4,6 points, mais a aussi diminué depuis son sommet de 58,1 % en 1996-1997.

En 2000-2001, pour la première fois dans les programmes conduisant au doctorat, les femmes persévèrent et réussissent mieux que les hommes (55,2 % contre 51,7 %).

Les aspirantes au doctorat, traditionnellement moins nombreuses que les hommes à persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme, affichaient en 2000-2001, pour la première fois, un taux de réussite supérieur à celui des hommes. Parmi les femmes inscrites en 2000-2001 qui sortaient des programmes conduisant au doctorat, 55,2 % ont obtenu leur diplôme, ce qui représente une augmentation de 14,9 points par rapport à la situation qui avait cours 13 ans plus tôt. Les hommes subissaient une baisse de 1,4 point au cours de la même période, et la proportion d'aspirants au doctorat qui terminaient leurs études en 2000-2001 avec le diplôme était de 51,7 %, soit 3,5 points de moins que pour les femmes. Pour ces dernières, le taux de réussite n'a pas cessé d'augmenter, tandis que pour les hommes il est en baisse depuis 1995-1996. Ce phénomène produit un effet inverse à l'accès plus élevé des hommes aux études menant au doctorat (fiche 2.10), mais l'écart subsiste en faveur des hommes quant à l'obtention du diplôme (fiche 5.7).

---

1. La réussite dans les programmes d'études universitaires conduisant au doctorat est mesurée ici par la proportion de nouveaux titulaires d'un doctorat parmi l'ensemble des étudiants et des étudiantes ayant quitté – avec ou sans diplôme – les programmes d'études y conduisant. Les diplômes comptés sont les doctorats obtenus pendant l'année scolaire de la dernière inscription ou à la fin de celle-ci, ou l'année suivante lorsque l'étudiante n'est pas réinscrite ou lorsque l'étudiant n'est pas réinscrit à un programme de troisième cycle conduisant au doctorat. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années scolaires suivant l'année de la dernière inscription.

Les titulaires de doctorat ont été inscrits en moyenne pendant 15,9 trimestres, quel que soit le régime d'études[2]. La partie des études déclarée à temps plein compte pour 11,9 trimestres en moyenne. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée des études est de 9,4 trimestres, peu importe le régime d'études qui est déclaré. Quant à l'ensemble des sortants et des sortantes, avec ou sans diplôme, ils terminent leurs études après 12,9 trimestres d'études, dont 9,4 sont déclarés à temps plein. La durée rapportée ici est la durée effective et n'est pas conciliable avec le calcul des équivalences au temps plein (ETP) utilisées pour le financement, dans lequel seule une durée standardisée est reconnue. La durée « financée » ne dépasse pas 8 trimestres (3 années en ETP) dans les programmes conduisant au doctorat. Or, la durée effective des études dépasse cette norme pour tous les types de sorties. Cela veut dire que les effectifs qui sortent sans doctorat sont en pratique pleinement financés, à l'exception d'un montant supplémentaire de 7 000 dollars alloué aux universités au moment de l'attribution du grade.

Des différences dans la durée des études se dégagent des données selon le sexe et selon le type de sorties. Contrairement à ce que l'on observait à l'enseignement collégial et dans les programmes d'études conduisant au baccalauréat, les candidates au doctorat ne prennent pas moins de temps que les hommes pour obtenir leur diplôme ou pour laisser leurs études avant terme. Si l'on ne considère que le temps plein, il est vrai qu'elles parviennent à une issue (diplôme ou abandon) plus vite que les hommes, mais il faut aussi tenir compte du fait que les femmes titulaires d'un doctorat ont étudié à temps partiel pendant 1,7 trimestre de plus que les hommes, et que celles qui laissent leurs études ont été inscrites à temps partiel pendant 3,3 trimestres, contre 2,7 trimestres pour les hommes dans la même situation.

---

2. Une partie des études est effectuée à temps partiel et s'ajoute aux durées moyennes à temps plein. La durée des études à temps partiel est comprise entre 3,4 et 5,4 trimestres pour les titulaires d'un doctorat. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée en question varie de 2,6 à 3,5 trimestres. Pour l'ensemble des sortants et des sortantes, cette durée varie de 3,1 à 4,4 trimestres.

Tableau 3.8a

Proportion de sortants et de sortantes des programmes conduisant au doctorat ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)

	1987-1988	1990-1991	1995-1996	1997-1998	1999-2000	2000-2001[e]
Sexe masculin	53,1	55,5	60,9	57,3	55,7	51,7
Sexe féminin	40,3	46,7	48,4	49,0	51,8	55,2
Ensemble	**48,7**	**52,3**	**56,3**	**54,1**	**54,1**	**53,3**

e : Estimations.

Tableau 3.8b

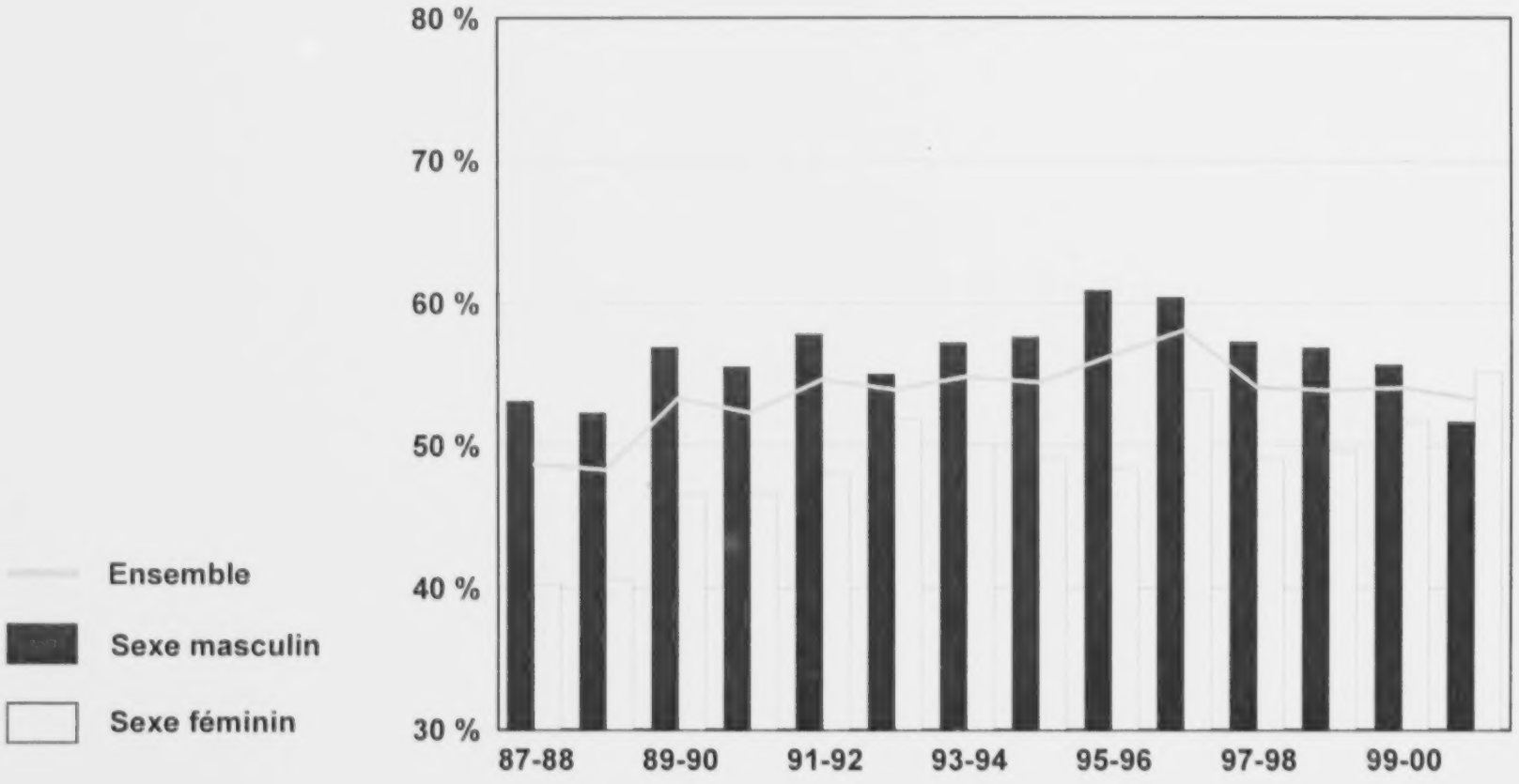
Nombre moyen de trimestres d'études précédant les sorties des programmes conduisant au doctorat (moyenne de toutes les sorties depuis 1995-1996), selon le sexe

	Sorties avec diplôme		Sorties sans diplôme[1]		Toutes les sorties	
	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]
Sexe masculin	12,1	15,4	6,8	9,5	9,7	12,8
Sexe féminin	11,7	16,7	6,0	9,3	8,9	13,1
Ensemble	**11,9**	**15,9**	**6,4**	**9,4**	**9,4**	**12,9**

1. Les sorties sans diplôme sont constituées d'interruptions d'au moins 6 trimestres consécutifs.
2. Les colonnes « tous les trimestres » incluent la durée totale à temps plein et à temps partiel.

Graphique 3.8

Proportion de sortants et de sortantes des programmes d'études conduisant au doctorat ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)



4.1 Les résultats aux épreuves du secondaire selon certaines variables – Secteur des jeunes

Le ministère de l'Éducation fait subir des épreuves dites uniques en vue de la sanction des études dans les classes de 4e et de 5e secondaire. La moyenne des résultats de juin 2002 dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques s'établissait à 73,4 %[1]. Le taux de réussite était de 85,1 %.

Le taux de réussite aux épreuves du secondaire de juin 2002 dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques était de 85,1 %. Globalement, les résultats des filles ont été supérieurs à ceux des garçons.

Alors que la persévérance scolaire des filles est nettement supérieure à celle des garçons, on n'a pas observé d'écart aussi marqué en ce qui concerne les résultats aux épreuves uniques. Ce sont peut-être les abandons scolaires, plus importants chez les garçons que chez les filles, qui ont contribué à cette situation, puisque ce sont généralement les élèves les plus faibles qui abandonnent leurs études.

La moyenne obtenue dans les établissements privés dépassait de 8,7 points celle qui a été obtenue dans les commissions scolaires. Le taux de réussite a été de 83,0 % dans le réseau public, contre 95,0 % dans le réseau privé. Parmi les facteurs qui peuvent expliquer ces écarts[2], notons le fait que les établissements du réseau privé peuvent faire une sélection des candidats et des candidates au moment de l'admission.

---

1. Cette donnée est calculée à partir de la note finale des élèves. La note finale est composée, en parts égales, du résultat de l'élève à l'épreuve unique du Ministère et de la note de l'école dite « modérée ». La modération est une opération qui consiste à rendre les notes comparables d'une école à l'autre en utilisant, comme base de comparaison, les résultats de chaque groupe d'élèves à l'épreuve unique.
2. « Le désavantage observé dans les écoles publiques au chapitre du rendement disparaît presque lorsqu'on tient compte d'autres facteurs scolaires. [...] Autrement dit, une fois prises en compte d'autres caractéristiques des écoles (y compris la moyenne par école du statut socioéconomique des parents), la fréquentation de l'école publique a affiché une corrélation positive avec le rendement individuel. » Voir : *À la hauteur : La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences Étude PISA de l'OCDE – Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans*, Statistique Canada, n° 81-590-XPF, décembre 2001, p. 47.

Les résultats des élèves qui étudient en français ont été plus élevés que ceux des élèves qui étudient en anglais. La moyenne des élèves qui étudient en français dépassait de 3,5 points celle des élèves qui étudient en anglais; le taux de réussite des élèves qui étudient en français était de 4,2 points plus élevé que le taux de réussite des élèves qui étudient en anglais.

Les meilleurs résultats ont été obtenus dans les matières touchant la langue seconde. Les résultats les plus faibles ont été enregistrés en mathématiques, en histoire et dans les matières touchant les langues d'enseignement.

Les filles ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons en français et en anglais, langues d'enseignement et en français, langue seconde. Dans les autres matières, on a observé peu d'écart entre les résultats des filles et ceux des garçons.

Tableau 4.1

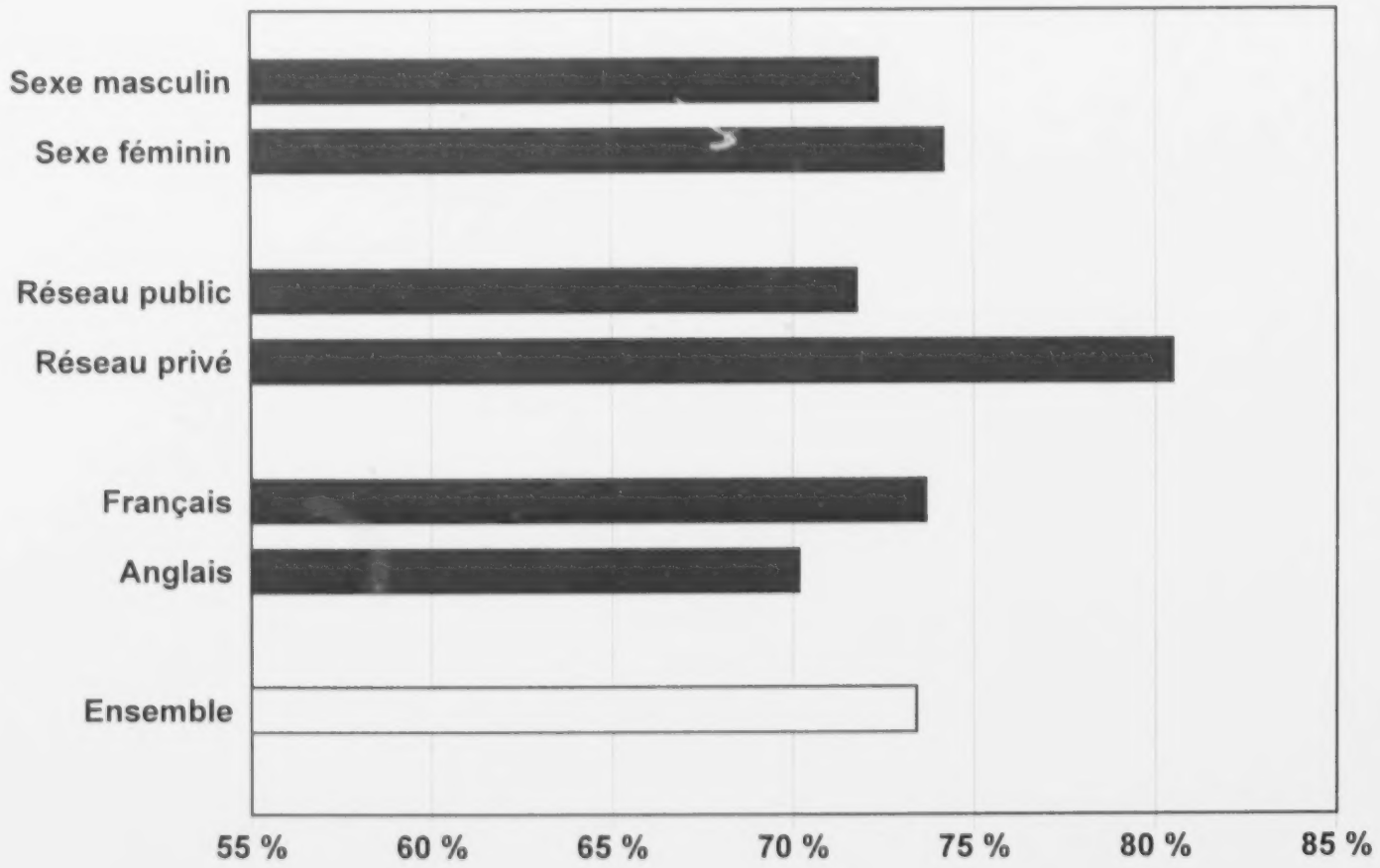
Résultats aux épreuves du secondaire dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques, au secteur des jeunes, selon le sexe, le réseau d'enseignement, la langue d'enseignement et la matière, en juin 2002 (en %)

	Moyenne	Taux de réussite
Sexe masculin	72,4	83,9
Sexe féminin	74,2	86,2
Réseau public[1]	71,8	83,0
Réseau privé	80,5	95,0
Langue d'enseignement : français	73,7	85,5
Langue d'enseignement : anglais	70,2	81,3
Anglais, langue d'enseignement (5e secondaire)	72,5	94,0
Anglais, langue seconde (4e secondaire)	76,0	84,9
Anglais, langue seconde (5e secondaire)	82,2	95,5
Français, langue d'enseignement (5e secondaire)	71,3	89,6
Français, langue seconde (5e secondaire)	74,6	91,0
Histoire (4e secondaire)	68,8	77,0
Sciences physiques 416 (4e secondaire)	74,8	86,4
Mathématiques 436 (4e secondaire)	69,8	78,9
Ensemble	**73,4**	**85,1**

1. Excluant la Commission scolaire crie, la Commission scolaire Kativik et les établissements hors réseau.

Graphique 4.1

Moyenne aux épreuves du secondaire dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques, au secteur des jeunes, selon le sexe, le réseau d'enseignement et la langue d'enseignement, en juin 2002 (en %)



4.2 Les disparités régionales aux épreuves du secondaire – Secteur des jeunes

Six régions administratives ont enregistré une moyenne et un taux de réussite supérieurs à ceux de l'ensemble du Québec aux épreuves du secondaire de juin 2002 [1] dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques. Ces régions sont : Montréal, Montérégie, Mauricie, Estrie, Capitale-Nationale et Laval. Les derniers rangs sont occupés par la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine, le Saguenay–Lac-Saint-Jean, la Côte-Nord et le Nord-du-Québec.

Il y a un écart de 13,7 points entre le taux de réussite des élèves de la région où l'on a enregistré les meilleurs résultats (86,9 %) et celui des élèves de la région où les résultats sont les plus faibles (73,2 %) aux épreuves de juin 2002 du secondaire, dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques.

Les disparités entre les régions ont peu varié entre 2001 et 2002. L'écart entre la moyenne la plus élevée et la moyenne la plus faible est demeuré à 8,6 points, tandis que l'écart entre les taux de réussite est passé de 13,5 points à 13,7 points.

Les résultats aux épreuves uniques ne vont pas nécessairement de pair avec l'accès au diplôme d'études secondaires. En effet, dans certaines régions, il est possible que la faible persévérance scolaire contribue, en éliminant les candidats et les candidates les plus faibles, à faire en sorte que les résultats aux épreuves uniques soient plus élevés.

---

1. Les résultats sont calculés à partir de la note finale des élèves. La note finale est composée, en parts égales, du résultat de l'élève à l'épreuve unique du Ministère et de la note de l'école dite « modérée ». La modération est une opération qui consiste à rendre les notes comparables d'une école à l'autre en utilisant, comme base de comparaison, les résultats de chaque groupe d'élèves à l'épreuve unique.

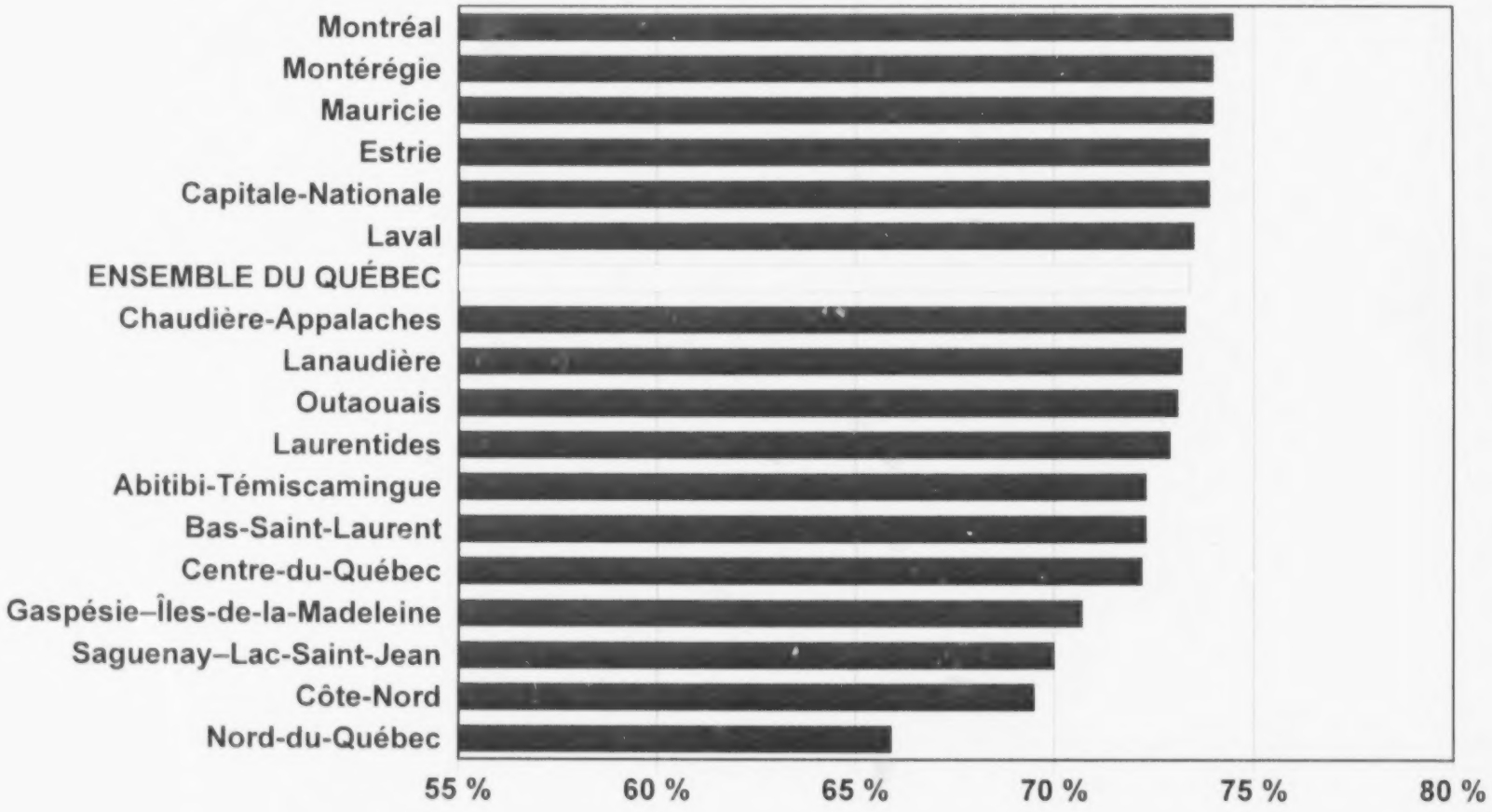
Tableau 4.2

Résultats aux épreuves du secondaire dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques, au secteur des jeunes, selon la région administrative scolaire, en juin 2002 (en %)

Région administrative	Moyenne	Taux de réussite
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	70,7	81,5
Bas-Saint-Laurent	72,3	84,1
Saguenay–Lac-Saint-Jean	70,0	80,0
Capitale-Nationale	73,9	86,0
Chaudière-Appalaches	73,3	86,2
Mauricie	74,0	86,9
Centre-du-Québec	72,2	84,0
Estrie	73,9	86,5
Montérégie	74,0	86,3
Montréal	74,5	85,6
Laval	73,5	85,1
Lanaudière	73,2	84,8
Laurentides	72,9	85,1
Outaouais	73,1	83,3
Abitibi-Témiscamingue	72,3	84,8
Côte-Nord	69,5	78,5
Nord-du-Québec	65,9	73,2
Ensemble	**73,4**	**85,1**

Graphique 4.2

Moyenne aux épreuves du secondaire dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques, au secteur des jeunes, selon la région administrative scolaire, en juin 2002 (en %)



4.3 L'épreuve de français de 5e secondaire – Secteur des jeunes

En juin 2002, les élèves ayant subi l'épreuve de français de 5e secondaire ont obtenu une moyenne de 71,3 %. Le taux de réussite a été de 89,6 %[1].

Le taux de réussite à l'épreuve de français de 5e secondaire de juin 2002 a été de 89,6 %. Les résultats obtenus par les filles ont été nettement supérieurs à ceux des garçons.

L'épreuve comportait trois volets : une production écrite, un exercice de compréhension de l'écrit et une épreuve d'expression orale. Les volets de compréhension de l'écrit et d'expression orale étaient sous la responsabilité des établissements d'enseignement; les résultats de ces épreuves ne sont pas présentés dans le tableau 4.3. Néanmoins, ils ont été pris en considération dans le calcul des résultats de l'ensemble de l'épreuve de français. En ce qui concerne la production écrite, qui était sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, la moyenne a été de 71,7 % et le taux de réussite, de 81,2 %.

Alors que, pour l'ensemble des épreuves utilisées en vue de la sanction des études, on n'a pas observé de différence importante entre les garçons et les filles, les résultats obtenus par les filles à l'épreuve de français ont été nettement supérieurs à ceux des garçons. La moyenne obtenue par les filles a dépassé de 5,9 points celle des garçons; l'écart des taux de réussite était aussi de 9,2 points en faveur des filles. En ce qui concerne la production écrite, les filles ont obtenu une moyenne supérieure de 6,1 points à celle des garçons et un taux de réussite plus élevé de 11,0 points.

La moyenne des élèves du réseau privé a dépassé de 5,4 points celle des élèves des commissions scolaires. Dans le réseau public, 12,0 % des élèves ont échoué à l'épreuve, contre 3,8 % dans le réseau privé. Pour ce qui est de la production écrite, les notes obtenues par les élèves du réseau privé ont été de 5,5 points plus élevées que les notes obtenues par les élèves du réseau public.

---

1. Les résultats sont calculés à partir de la note finale des élèves. La note finale est composée, en parts égales, du résultat de l'élève à l'épreuve unique du Ministère et de la note de l'école dite « modérée ». La modération est une opération qui consiste à rendre les notes comparables d'une école à l'autre en utilisant, comme base de comparaison, les résultats de chaque groupe d'élèves à l'épreuve unique.

Tableau 4.3

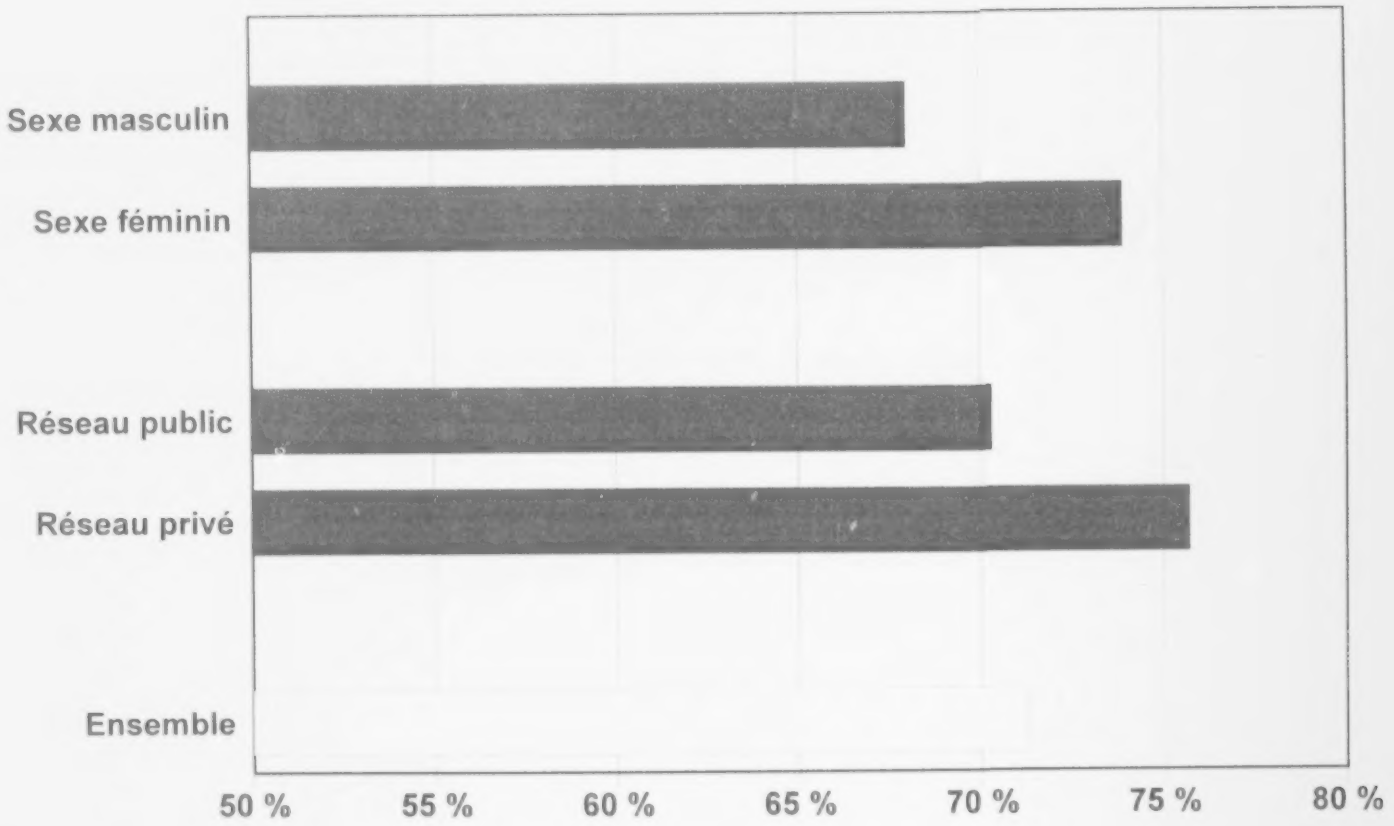
Résultats à l'épreuve de français de 5e secondaire au secteur des jeunes, selon le sexe et le réseau d'enseignement, en juin 2002 (en %)

	Production écrite		Ensemble de l'épreuve	
	Moyenne	Taux de réussite	Moyenne	Taux de réussite
Sexe masculin	68,4	75,2	68,0	84,5
Sexe féminin	74,5	86,2	73,9	93,7
Réseau public[1]	70,7	79,2	70,3	88,0
Réseau privé	76,2	89,9	75,7	96,2
Ensemble	**71,7**	**81,2**	**71,3**	**89,6**

1. Excluant la Commission scolaire crie, la Commission scolaire Kativik et les établissements hors réseau.

Graphique 4.3

Moyenne à l'épreuve de français de 5e secondaire au secteur des jeunes, selon le sexe et le réseau d'enseignement, en juin 2002 (en %)



4.4 L'apprentissage des mathématiques chez les élèves de 13 ans

Plus de 3 000 élèves de 13 ans du Québec ont participé aux épreuves de mathématiques tenues au printemps de 2001 dans le cadre du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Ces élèves étaient inscrits à la première année du secondaire dans la majorité des systèmes d'éducation des provinces canadiennes.

Les élèves québécois de 13 ans ont obtenu des résultats légèrement supérieurs à ceux de l'ensemble des élèves canadiens à deux épreuves de mathématiques tenues au printemps 2001. L'écart entre les résultats du Québec et ceux du Canada s'est réduit par rapport à l'évaluation menée en 1997[1].

L'évaluation portait sur les connaissances en mathématiques ainsi que sur les habiletés en résolution de problèmes. Chaque élève faisant partie de l'échantillon a été soumis à un seul des deux volets de l'évaluation. Le rendement des élèves est exprimé en fonction de cinq niveaux. Le premier niveau correspond aux apprentissages prévus pour les élèves du primaire, et le second, aux apprentissages en cours, alors que le cinquième niveau reflète le rendement attendu des élèves qui ont terminé un cours avancé en mathématiques.

Pour l'ensemble du Québec, neuf élèves sur dix ont atteint le premier niveau de rendement, alors que le deuxième niveau a été atteint par près des trois quart des élèves, quelle que soit l'épreuve considérée[2]. Le troisième niveau a été atteint par près de 4 élèves sur 10 pour l'épreuve portant sur le contenu mathématique et par près de 3 élèves sur 10 pour l'épreuve portant sur la résolution de problèmes. Lorsqu'on compare le rendement global des élèves francophones à celui des élèves anglophones, on constate une différence significative, en faveur du groupe francophone, aux deuxième (74,9 % contre 66,6 %) et troisième niveau (39,2 % contre 35,1 %) pour l'épreuve portant sur le contenu mathématique. Par contre, les élèves anglophones prennent le devant dans le premier niveau pour l'épreuve portant sur la résolution de problème (90,4 % contre 87,7 %). Le rendement des filles francophones, pour

1. L'évaluation du PIRS a été actualisée à la lumière des recherches, des politiques liées à l'élaboration des programmes et des pratiques d'enseignement en cours. Tous les changements ont été examinés et vérifiés de façon exhaustive dans le cadre d'études pilotes et d'une mise à l'essai complète.
2. Les comparaisons des résultats contenus dans la présente fiche tiennent compte de la marge d'erreur inhérente à tout résultat obtenu par sondage auprès d'un échantillon de personnes.

les trois premiers niveaux des deux types d'épreuves, est supérieur à celui des garçons. Les garçons anglophones obtiennent un meilleur rendement à l'épreuve de contenu mathématique pour les trois premiers niveaux de rendement, alors que les filles anglophones obtiennent de meilleurs résultats à l'épreuve de résolution de problèmes, pour les trois premiers niveaux de rendement.

Comparés à ceux de l'ensemble du Canada, les résultats des élèves québécois sont supérieurs à ceux des élèves des autres provinces ou territoires pour les deuxième et troisième niveaux de rendement, autant pour l'épreuve portant sur le contenu mathématiques que pour celle sur la résolution de problèmes. Cependant, pour le premier niveau dans l'épreuve portant sur le contenu mathématique, ce sont les élèves de l'Alberta qui remportent la palme (90,7 %), suivis par les élèves anglophones de l'Ontario (90,3 %) et les élèves francophones de la Nouvelle-Écosse (90,0 %). Les élèves francophones du Québec occupent la quatrième place (89,7 %). Dans le cas du premier niveau de l'épreuve portant sur la résolution de problèmes, ce sont les élèves anglophones du Québec qui se retrouvent en première place avec un pourcentage de 90,4, suivis par les élèves de l'Alberta (90,3 %) et les élèves francophones du Manitoba (89,0 %).

Par rapport à l'évaluation de 1997, les résultats des élèves québécois à l'épreuve portant sur le contenu mathématique ont diminué, tant parmi les élèves francophones (de 92,9 % à 89,7) que parmi les élèves anglophones (de 90,8 % à 88,2 %), pour le premier niveau de rendement. La diminution s'observe également pour les niveaux deux et trois de rendement, sauf pour les élèves anglophones qui ont augmenté leur pourcentage de 1,3 % au deuxième niveau. Dans le cas de l'épreuve portant sur la résolution de problèmes, la situation est différente : on note une augmentation du pourcentage pour les élèves anglophones (85,0 % à 90,4 %) et une diminution pour les élèves francophones (90,7 % à 87,7 %), au premier niveau de rendement. Les deux autres niveaux de rendement montrent une augmentation des résultats pour les deux groupes d'élèves québécois. Dans l'ensemble, cette situation a pour effet de réduire l'écart entre les élèves québécois et ceux de l'ensemble du Canada.

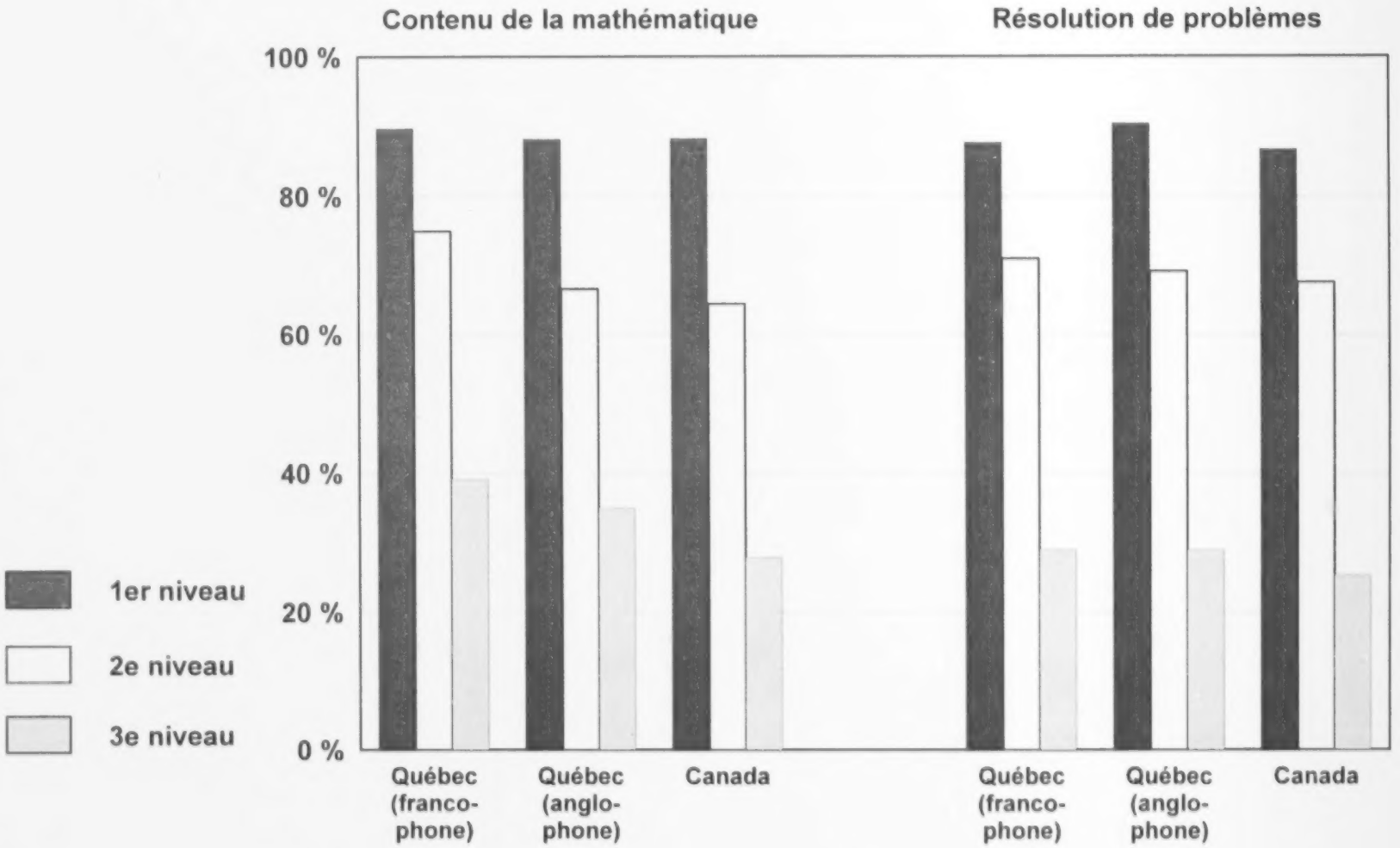
Tableau 4.4

Proportion d'élèves de 13 ans ayant atteint les trois premiers niveaux de l'échelle de rendement aux épreuves de mathématique du PIRS, en 2001 (en %)

	Épreuve – Niveau de rendement					
	Contenu de la mathématique			Résolution de problèmes		
	1er	2e	3e	1er	2e	3e
Colombie-Britannique	86,9	60,7	24,8	85,0	63,6	23,1
Alberta	90,7	70,6	33,1	90,3	76,5	31,9
Saskatchewan	82,7	52,1	17,7	83,4	60,8	16,2
Manitoba (anglophone)	83,8	57,2	21,4	82,6	60,4	21,9
Manitoba (francophone)	88,5	59,2	24,1	89,0	71,1	28,5
Ontario (anglophone)	90,3	63,4	25,3	88,0	68,7	25,1
Ontario (francophone)	84,8	56,3	24,8	86,7	68,8	25,6
Québec (anglophone)	**88,2**	**66,6**	**35,1**	**90,4**	**69,2**	**29,0**
Québec (francophone)	**89,7**	**74,9**	**39,2**	**87,7**	**71,0**	**29,0**
Nouveau-Brunswick (anglophone)	82,3	51,9	18,7	82,1	57,9	17,7
Nouveau-Brunswick (francophone)	83,8	57,6	23,4	87,4	65,5	26,5
Nouvelle-Écosse (anglophone)	81,8	47,7	11,6	77,3	50,9	13,7
Nouvelle-Écosse (francophone)	90,0	48,5	18,5	88,0	57,8	15,7
Île-du-Prince-Édouard	80,5	52,7	12,2	80,8	51,8	15,7
Terre-Neuve	81,8	57,1	21,3	80,0	58,2	22,1
Territoires du Nord-Ouest	67,8	40,5	13,9	55,8	32,9	8,2
Nunavut	27,8	8,0	3,0	9,3	2,3	0,6
Yukon	80,8	52,5	18,2	81,5	63,7	15,1
Québec	89,6	74,1	38,8	88,0	70,8	29,0
Canada	**88,3**	**64,4**	**27,9**	**86,7**	**67,6**	**25,4**

Graphique 4.4

Proportion d'élèves de 13 ans par niveau de rendement à l'épreuve de mathématique du PIRS, Québec, Canada, en 2001 (en %)



4.5 L'épreuve uniforme de français au collégial

Au cours de l'année scolaire 2001-2002, 41 122 élèves de l'ensemble du réseau collégial ont participé à l'épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature.

Parmi les élèves du réseau collégial qui se sont présentés à l'épreuve uniforme de français au cours de l'année 2001 - 2002, 84,3 % ont réussi l'examen.

Depuis le 1er janvier 1998[1], la réussite de cette épreuve est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC). L'épreuve consiste pour l'élève à rédiger une dissertation critique ou un essai à partir de textes l'aidant à construire son argumentation. Par la réussite de cette épreuve, les élèves font la démonstration de leur capacité à comprendre des textes variés et à rédiger une argumentation structurée dans une langue correcte.

L'épreuve consiste à rédiger d'une dissertation critique de 900 mots à partir de textes littéraires proposés. La grille d'évaluation de cette épreuve comporte trois grands critères : I- *Compréhension et qualité de l'argumentation*; II- *Structure du texte de l'élève*; III- *Maîtrise de la langue*. Les deux premiers critères contiennent des sous-critères particuliers qui sont évalués de manière qualitative à partir d'une échelle d'appréciation comprenant sept niveaux ou cote : A (Très bien), B (Bien), C+ (Assez bien), C (Suffisant), D (Insuffisant), E (Médiocre) et F (Nul). Pour ce qui est du critère III- *Maîtrise de la langue*, le sous-critère du vocabulaire est évalué de façon qualitative à l'aide de la même échelle d'appréciation, tandis que les sous-critères – syntaxe et ponctuation, orthographe d'usage et grammaticale – sont évalués de façon quantitative par le dénombrement des erreurs. Pour réussir l'épreuve, l'élève doit obtenir une cote globale supérieure ou égale à « C » à chacun des trois principaux critères. La cote « C » représente un niveau de compétence jugé suffisant. Dès qu'une des trois cotes est égale ou inférieure à « D », l'élève a un échec.

Le taux de réussite à l'ensemble de l'épreuve uniforme de français au collégial est de 84,3 %, légèrement supérieur à celui observé en 2000-2001. Cette amélioration est attribuable à l'amélioration du taux de réussite au chapitre du critère I- *Compréhension et qualité de l'argumentation*.

1. Cette obligation est reportée au 1er janvier 2003 pour les élèves qui ont réussi au moins un cours de langue et littérature de l'ancien régime d'études collégiales.

La distribution des élèves selon les critères montre que c'est pour le critère II- *Structure du texte* qu'on trouve la plus forte proportion d'élèves qui atteignent la cote « A » (49,1 %) pour l'ensemble de l'épreuve, tandis que la plus forte proportion d'élèves ayant obtenu la cote « B » concerne le critère I- *Compréhension et qualité de l'argumentation* (55,6 %). Quant au critère III- *Maîtrise de la langue*, c'est celui qui présente le plus bas taux de réussite (86,1 %) et celui pour lequel la cote « C » est la plus forte, soit 41,1 %.

Le taux de réussite chez les femmes a été de 86,8 %, comparativement à 80,5 % chez les hommes. Ces taux s'avèrent meilleurs que ceux observés lors de l'épreuve de l'année scolaire 2000-2001. Toutefois, cette amélioration est légèrement supérieure chez les élèves de sexe masculin.

Les élèves inscrits à des programmes de formation préuniversitaire menant à l'obtention d'un DEC ont enregistré un taux de réussite de 90,7 %, alors que les élèves inscrits à des programmes de formation technique menant également à l'obtention d'un DEC ont obtenu un taux de réussite de 78,1 %. Dans les deux cas, les résultats sont meilleurs que ceux de la période précédente. La progression est davantage sentie dans les programmes en formation technique, où on observe une amélioration de 1,2 point.

Tableau 4.5a

Taux de réussite aux épreuves uniformes de français au collégial, selon le sexe et le type de programme (en %)

	Taux de réussite			
	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Sexe féminin	90,8	90,7	86,4	86,8
Sexe masculin	85,4	84,4	79,9	80,5
Formation préuniversitaire (DEC)	93,2	93,1	90,3	90,7
Formation technique (DEC)	83,3	82,7	76,9	78,1
Ensemble de l'épreuve	**88,6**	**88,1**	**83,7**	**84,3**

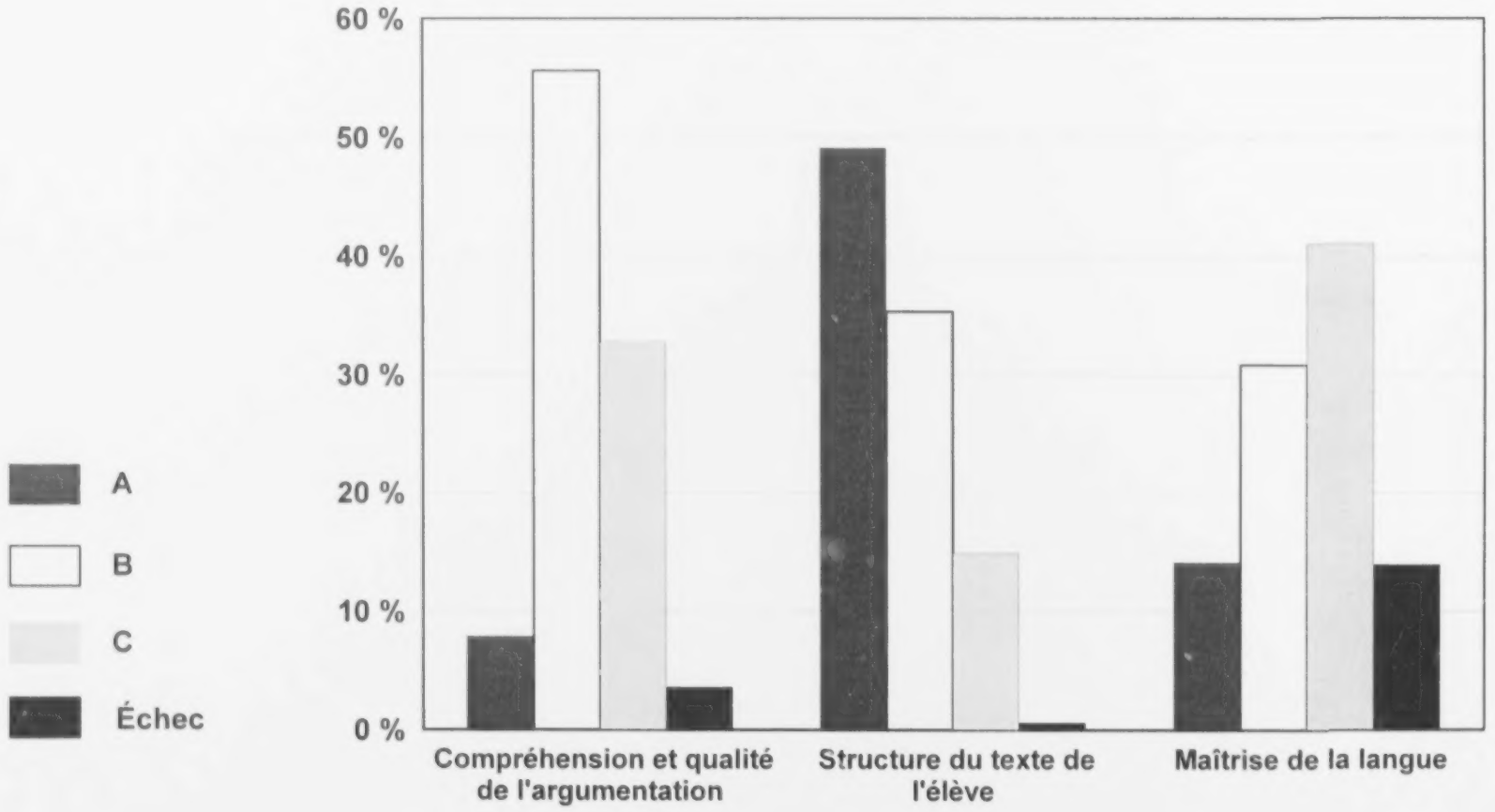
Tableau 4.5b

Distribution des élèves selon la cote obtenue à chacun des critères de correction de l'épreuve uniforme de français au collégial, 2001-2002 (en %)

Critères de correction de l'épreuve de 1999-2000	Distribution des élèves (en %)				Taux de réussite
	Cote A	Cote B	Cote C	Échec	
Compréhension et qualité de l'argumentation	7,9	55,6	32,8	3,6	96,4
Structure du texte de l'élève	49,1	35,3	14,9	0,6	99,4
Maîtrise de la langue	14,1	30,9	41,1	13,9	86,1

Graphique 4.5

Distribution des élèves selon la cote obtenue (en %) pour chacun des critères de correction de l'épreuve de français, 2001-2002



5.1 Le niveau de diplomation à la sortie de l'enseignement

Les principales données sur l'obtention des diplômes aux différents ordres d'enseignement figurent dans le schéma de la page 9. Elles sont présentées plus en détail dans les fiches suivantes. Ces données, organisées différemment[1], peuvent aussi représenter la répartition d'une cohorte de sortants et de sortantes de l'enseignement selon le plus haut diplôme obtenu[2].

La proportion des personnes sortant du système d'enseignement avec un baccalauréat ou un diplôme en formation technique ou professionnelle était de 61,1 % en 2000-2001.

Entre 1975-1976 et 2000-2001, la croissance de la diplomation universitaire et secondaire a été remarquable, à la fois pour les hommes et pour les femmes. La croissance de la proportion de nouveaux bacheliers et de nouvelles bachelières (de 14,9 % à 25,6 %) s'est conjuguée, à l'autre extrême, avec une baisse de plus de la moitié de la proportion de ceux et celles qui n'avaient aucun diplôme à la sortie des études (soit de 43,0 % à 17,6 %). Cette dernière baisse se répercute sur toutes les autres catégories qui ont augmenté en importance.

Ainsi, la proportion des sortantes et des sortants qui ne sont pas préparés au marché du travail, soit les personnes qui n'ont aucun diplôme ou qui n'ont qu'un diplôme de formation générale du secondaire ou de formation préuniversitaire du collégial (incluant les diplômes sans mention), qui était de 63,2 % en 1975-1976, est passée à 38,9 % en

1. On doit alors supposer que les diplômes décernés à un certain ordre d'enseignement sont précédés d'un diplôme d'un ordre d'enseignement inférieur. Par exemple, le nombre de baccalauréats est censé être un sous-ensemble du nombre de diplômes d'études collégiales (DEC); il s'ensuit que le surplus de DEC par rapport aux baccalauréats représentera le nombre de DEC qui ne seront pas suivis d'un grade universitaire. Pour cette raison, on ne trouve en 1975-1976 et en 1995-1996 aucun titulaire d'un DEC de formation préuniversitaire ou d'un DEC sans mention comme dernier diplôme. Une hypothèse supplémentaire permet d'estimer la fréquence des DEC en formation technique qui sont suivis d'un baccalauréat. On suppose aussi que les diplômes de formation professionnelle au secondaire ne précèdent aucun autre diplôme d'un ordre d'enseignement supérieur. Une scolarité partielle à un ordre d'enseignement est regroupée avec le diplôme immédiatement inférieur : une formation collégiale non terminée est ainsi considérée parmi les diplômes d'études secondaires (DES) en formation générale.
2. Ce niveau de scolarisation n'est pas celui de l'ensemble de la population tel qu'il est observé au recensement et qui résulte notamment du passé de toutes les générations en cause. La scolarisation mesurée ici est celle des personnes qui sortent actuellement du système scolaire; c'est aussi la représentation de ce que deviendrait l'état général de la scolarisation si les conditions actuelles se maintenaient indéfiniment.

2000-2001. Cette baisse de 24,3 points se traduit par des hausses de 10,7 points dans la proportion de titulaires d'un baccalauréat et de 13,6 points dans la proportion de titulaires d'un diplôme de formation professionnelle (9,0 points) ou technique (4,6 points).

Un coup d'œil sur la situation selon le sexe fait ressortir des disparités dans la scolarisation des hommes et des femmes. Les sortantes de l'enseignement titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme de formation technique au collégial étaient, en 2001, une fois et demie plus nombreuses que les hommes (45,7 % contre 30,0 %), tandis que celles n'ayant aucun diplôme étaient deux fois moins nombreuses que les hommes dans la même situation (10,8 % contre 23,9 %).

Tableau 5.1

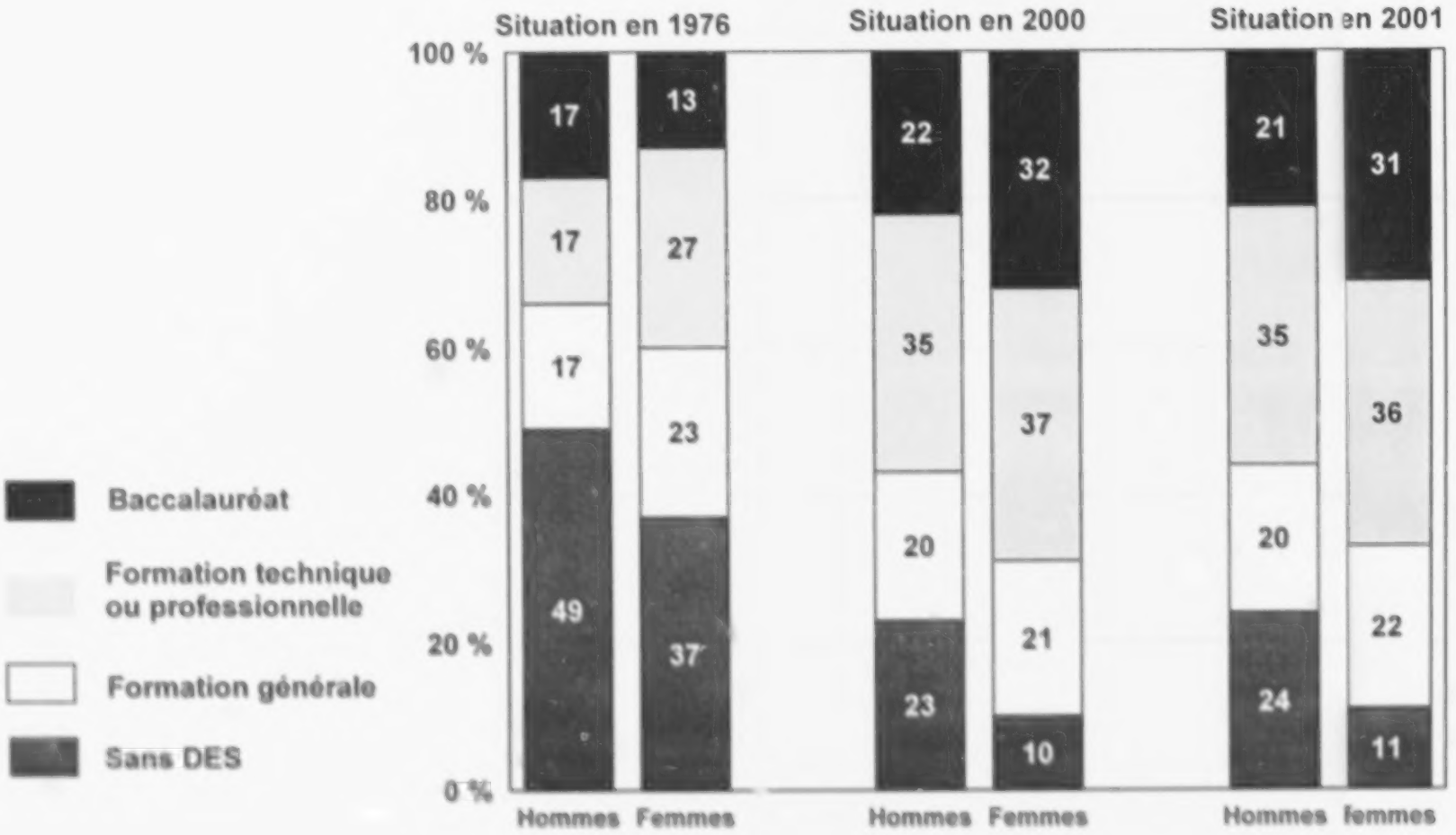
Répartition des sortants et des sortantes de l'enseignement, selon le plus haut diplôme obtenu (en %)

	1975-1976	1985-1986	1990-1991	1995-1996	1999-2000	2000-2001
Baccalauréat[1]	14,9	19,0	23,6	29,0	26,6	25,6
Diplôme de formation technique au collégial[2]	7,4	11,2	10,4	11,2	11,8	12,0
Diplôme de formation professionnelle au secondaire[3]	14,5	17,7	13,7	19,4	24,5	23,5
Formation générale (DEC ou DES)	20,2	31,3	29,1	28,6	20,2	21,3
Aucun diplôme	43,0	20,8	23,2	11,8	16,9	17,6
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

1. À l'université, il s'agit de l'année civile où prend fin l'année scolaire.
2. Sont compris les diplômes d'études collégiales (DEC) en formation technique, les attestations d'études collégiales (AEC) jusqu'en 1984, les certificats d'études collégiales (CEC) et les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC).
3. Sont compris les diplômes du professionnel court (PC) et du professionnel long (PL), le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), l'attestation de formation professionnelle (AFP) et les autres diplômes d'études secondaires (DES) avec mention professionnelle.

Graphique 5.1

Répartition des sortants et des sortantes du système d'éducation selon le type du dernier diplôme obtenu (en %)



5.2 L'obtention d'un diplôme du secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes

Le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire[1] était de 81,1 % en 2001-2002, en baisse par rapport à 2000-2001. C'est le taux le plus faible observé depuis une dizaine d'années.

En 2001-2002, le taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire aux secteurs des jeunes ou des adultes était de 81,1 %.

La baisse du taux d'accès aux classes terminales du secondaire (voir la fiche 2.3) – malgré une légère hausse du taux d'accès en formation générale des adultes (voir la fiche 2.5) – laisse croire que le taux d'obtention d'un diplôme sera à la baisse au cours de la prochaine année.

Chez les jeunes et chez les adultes âgés de moins de 20 ans du Québec, le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire se situait à 68,3 % en 2001-2002, en baisse de presque 3 points par rapport à l'année précédente. L'objectif du Ministère est que ce taux atteigne 85 % en 2010.

Le portrait de la diplomation tracé ici est principalement celui de la formation générale. La fiche 5.4 montre que les résultats concernant la formation professionnelle étaient en hausse en 2001-2002, ce qui n'a toutefois pas suffi pour compenser la baisse du taux d'obtention d'un diplôme en formation générale. La présente fiche portant sur les tout premiers diplômes obtenus[2], il n'est donc pas sans intérêt de rappeler que les premiers diplômes en formation générale comptaient en 2001-2002 pour 89,4 % de tous les premiers diplômes du secondaire. Cette proportion atteignait même 97,4 % si l'on se limite aux diplômes obtenus par les jeunes ou par les adultes âgés de moins de 20 ans.

---

1. Ce taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire est établi en regroupant les premiers diplômes obtenus au secondaire, soit en formation générale, soit en formation professionnelle. Cet indicateur est la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un diplôme du secondaire.
2. Sont donc exclus le deuxième ou le troisième diplôme de formation professionnelle (FP) qu'un élève peut obtenir, de même que le diplôme de formation professionnelle reçu après le diplôme d'études secondaires (DES) général ou le DES obtenu après le diplôme de FP.

Dans une perspective plus historique, le recul passager noté entre 1986 et 1990 dans le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire était attribuable en grande partie à la hausse de la note de passage de 50 % à 60 % qui, tout en assurant un diplôme de qualité supérieure, rendait son obtention plus difficile. Ce problème semblait surmonté depuis 1989 et l'évolution ascendante du taux d'obtention du diplôme avait, depuis, repris son cours. Cependant, les taux des dernières années restent plus bas que celui observé en 1995-1996 et diminuent régulièrement depuis 1998-1999.

On constate que la probabilité d'obtenir un diplôme du secondaire est plus forte chez les femmes que chez les hommes. L'écart entre les sexes a frôlé les 18 points en 1989-1990. La différence était de 13 points en 2001-2002.

Chez les femmes, le taux d'obtention s'est maintenu au-dessus de 90 % entre 1991-1992 et 1995-1996, et il demeure un peu sous ce niveau depuis 1998-1999. Le taux d'obtention chez les garçons, qui avait franchi les 80 % en 1995-1996, était de 74,6 % en 2001-2002.

Tableau 5.2

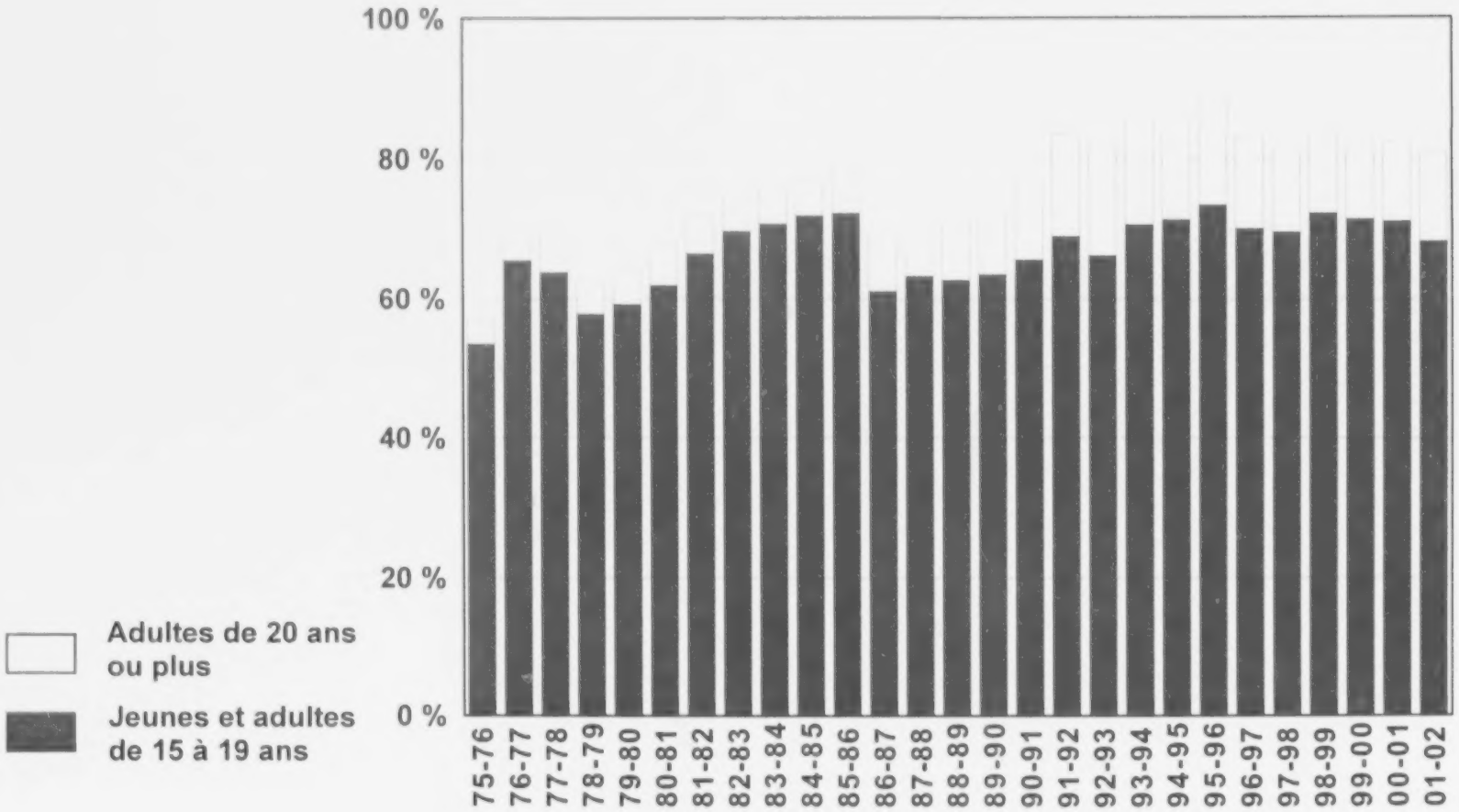
Taux d'obtention d'un diplôme du secondaire, tant au secteur des jeunes qu'au secteur des adultes, selon le sexe (en %)

	1975-1976	1985-1986	1995-1996	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Ensemble	**57,0**	**79,2**	**88,2**	**83,1**	**82,4**	**81,1**
Adultes de 20 ans ou plus	3,5	6,8	14,6	11,6	11,3	12,8
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	53,5	72,3	73,5	71,5	71,1	68,3
Sexe masculin	**51,2**	**73,1**	**81,5**	**76,6**	**76,1**	**74,6**
Adultes de 20 ans ou plus	3,0	6,0	14,4	12,0	12,0	13,5
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	48,2	67,1	67,1	64,6	64,1	61,2
Sexe féminin	**63,1**	**85,6**	**95,1**	**89,9**	**89,2**	**87,9**
Adultes de 20 ans ou plus	4,0	7,6	14,8	11,1	10,6	12,0
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	59,1	77,9	80,3	78,8	78,6	75,8

e : Estimations.

Graphique 5.2

Taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires, tant au secteur des jeunes qu'au secteur des adultes (en %)



5.3 L'obtention d'un diplôme du secondaire : disparités régionales – Secteurs des jeunes et des adultes

Les présentes statistiques régionales[1] doivent être interprétées avec circonspection; par exemple, les indices varient suffisamment pour que le rang des régions administratives, tel qu'il est illustré au graphique 5.3, soit passablement modifié d'une année à l'autre. Cependant, l'observation des statistiques des dernières années laisse croire que les régions du Saguenay–Lac-Saint-Jean, du Bas-Saint-Laurent, de la Chaudière-Appalaches et de la Capitale-Nationale sont celles qui obtiennent habituellement les résultats les plus élevés. À l'inverse, les régions de l'Outaouais et du Nord-du-Québec obtiennent les résultats les moins élevés.

En 2001-2002, pour 11 des 17 régions administratives du Québec, les taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire dépassaient 80 %; une seule région était au-dessus de 90 %, soit le Saguenay–Lac-Saint-Jean.

Bien que la diplomation au secondaire ait été en baisse dans l'ensemble du Québec entre 1998-1999 et 2001-2002, certaines régions administratives ont connu des augmentations de quelques points de pourcentage. Par exemple, les hausses observées pouvaient dépasser 2 points de pourcentage (Bas-Saint-Laurent et Abitibi-Témiscamingue) par rapport à 2000-2001.

Le graphique 5.3 illustre la part relative que les diplômes du secteur des jeunes et ceux du secteur des adultes jouent dans le taux d'obtention pour chaque région administrative. Par exemple, le taux provincial d'obtention d'un tout premier diplôme du secondaire (81,1 %) se divise comme suit : 68,3 % pour les diplômes des jeunes et des adultes âgés de moins de 20 ans et 12,8 % pour ceux des adultes âgés de 20 ans ou plus. L'importance relative de la diplomation chez les adultes de 20 ans ou plus varie passablement d'une région à l'autre.

1. Il s'agit du taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire. Ce taux est établi en regroupant les premiers diplômes obtenus au secondaire, soit en formation générale, soit en formation professionnelle. Cet indicateur est la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un diplôme du secondaire.

Tableau 5.3

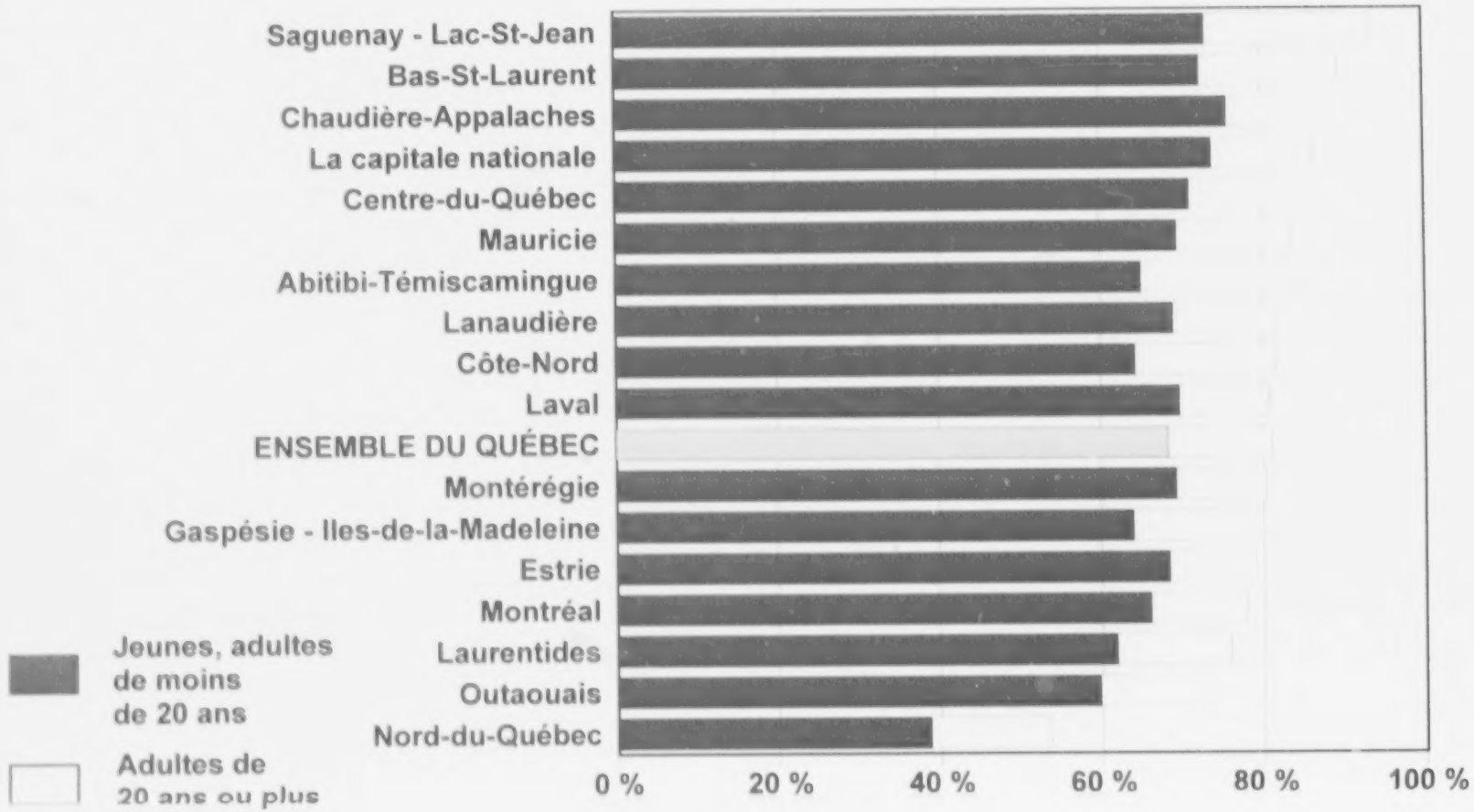
Taux d'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires, selon la région administrative (en %)

	1991-1992			2001-2002[e]		
	Jeunes et adultes de moins de 20 ans	Adultes de 20 ans ou plus	Total	Jeunes et adultes de moins de 20 ans	Adultes de 20 ans ou plus	Total
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	63,4	22,9	86,3	64,0	15,7	79,7
Bas-Saint-Laurent	70,5	19,1	89,6	72,5	16,8	89,3
Saguenay–Lac-Saint-Jean	72,2	22,5	94,7	73,2	19,9	93,1
Capitale-Nationale	78,1	14,8	92,9	73,9	12,6	86,5
Chaudière-Appalaches	76,8	15,9	92,7	75,8	11,9	87,7
Mauricie	69,7	14,2	83,9	69,5	14,0	83,4
Centre-du-Québec	71,2	15,5	86,7	71,1	14,5	85,6
Estrie	71,4	16,1	87,5	68,4	10,9	79,3
Montérégie	71,4	11,8	83,1	69,3	11,2	80,6
Montréal	66,1	12,3	78,4	66,1	11,9	77,9
Laval	69,3	12,2	81,5	69,7	11,4	81,1
Lanaudière	64,8	12,6	77,4	69,0	12,5	81,4
Laurentides	62,7	14,6	77,3	61,9	13,7	75,6
Outaouais	59,3	18,8	78,2	59,8	13,2	73,0
Abitibi-Témiscamingue	62,6	25,9	88,5	65,1	18,2	83,3
Côte-Nord	60,9	17,9	78,9	64,3	16,9	81,2
Nord-du-Québec	47,6	24,8	72,4	38,8	14,2	53,0
Ensemble du Québec	**69,0**	**14,6**	**83,6**	**68,3**	**12,8**	**81,1**

e Estimations.

Graphique 5.3

Taux d'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires, selon la région administrative, 2001-2002 (en %)



5.4 L'obtention d'un diplôme de formation professionnelle du secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes

Selon les comportements observés en 2001-2002, sur 100 jeunes du Québec, 26 pouvaient espérer obtenir un diplôme[1] de formation professionnelle[2] du secondaire. Parmi ces jeunes, 17 auront obtenu au préalable un premier diplôme du secondaire en formation générale (DES). Depuis 1997-1998, le nombre des personnes déjà titulaires d'un diplôme de formation générale est relativement stable parmi celles qui obtiennent un diplôme de formation professionnelle.

La proportion d'une génération obtenant un diplôme de formation professionnelle au secondaire en 2001-2002 était de 25,5 %. C'est le taux le plus élevé jamais observé.

Par ailleurs, le taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire au secteur des jeunes ou avant l'âge de 20 ans au secteur des adultes par la voie de la formation professionnelle était de 2,0 % en 2001-2002; ce taux était supérieur à 16 % en 1977-1978; il est relativement stable depuis 1996-1997. La probabilité d'obtenir un premier diplôme du secondaire chez les jeunes ou avant l'âge de 20 ans chez les adultes (68,3 % en 2001-2002) continue de reposer presque totalement sur la formation générale (fiche 5.2).

La nature même des diplômes en formation professionnelle a aussi évolué. La filière du professionnel court a disparu au profit de la formation générale. Quant au diplôme d'études professionnelles (DEP), il diffère de l'ancien diplôme du professionnel long en ce qu'il est entièrement consacré à la formation professionnelle, alors que toute la partie des anciennes filières consacrées à la formation générale a été reportée vers le DES.

---

1. Il s'agit du taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire. Ce taux est établi en ne retenant que les premiers diplômes obtenus au secondaire en formation professionnelle. Cet indicateur est la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un diplôme de formation professionnelle.
2. Les diplômes considérés dans la présente fiche sont ceux du professionnel court (PC) et du professionnel long (PL), le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), l'attestation de formation professionnelle (AFP) et les autres diplômes d'études secondaires (DES) avec mention professionnelle.

L'écart entre les hommes et les femmes semble beaucoup moins prononcé qu'à la formation générale. La formation professionnelle représente toutefois une plus grande part de la diplomation des hommes (28,2 %) que de celle des femmes (22,7 %).

Tableau 5.4

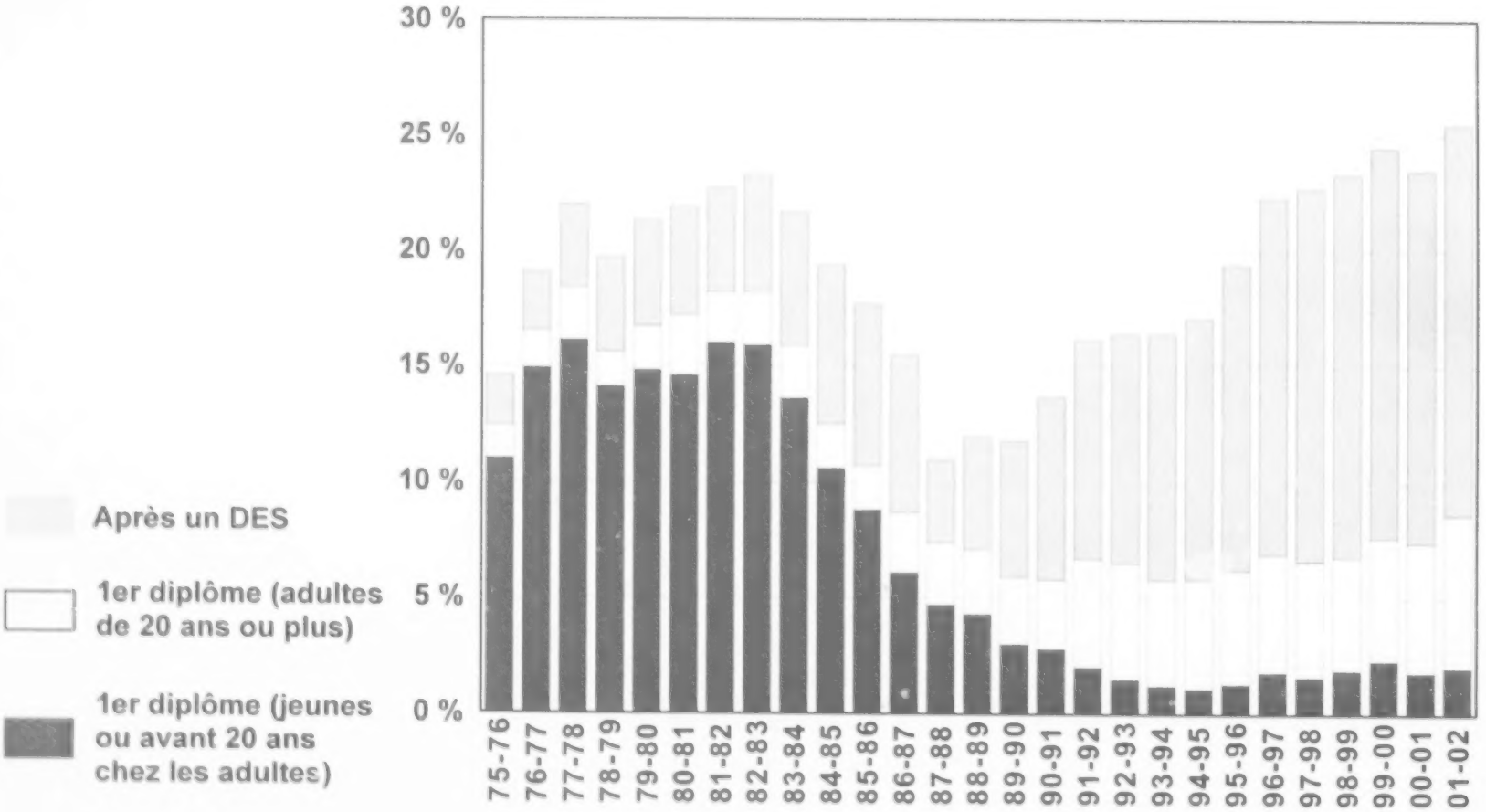
Taux d'obtention d'un diplôme de formation professionnelle, selon le secteur, l'âge et le sexe (en %)

	1975-1976	1985-1986	1995-1996	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Ensemble	**14,6**	**17,6**	**19,4**	**24,5**	**23,5**	**25,5**
Sexe masculin	12,0	17,0	21,0	26,4	25,9	28,2
Sexe féminin	17,2	18,4	17,8	22,5	21,0	22,7
Premier diplôme	12,3	10,7	6,2	7,6	7,4	8,6
Après le DES[1]	2,2	7,0	13,2	16,9	16,1	16,9
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	**13,0**	**15,1**	**4,7**	**7,4**	**6,2**	**6,2**
Premier diplôme	11,0	8,8	1,3	2,3	1,8	2,0
Après le DES[1]	2,1	6,4	3,5	5,1	4,4	4,2
Adultes de 20 ans ou plus	**1,5**	**2,5**	**14,7**	**17,1**	**17,3**	**19,3**
Premier diplôme	1,4	1,9	4,9	5,3	5,6	6,6
Après le DES[1]	0,2	0,6	9,7	11,8	11,7	12,7

e : Estimations.
1. DES : Diplôme d'études secondaires.

Graphique 5.4

Taux d'obtention d'un diplôme de formation professionnelle, selon le secteur et l'âge (en %)



5.5 L'obtention d'un diplôme du secondaire au Québec et dans des pays de l'OCDE en 2000

En 2002, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) publiait dans *Regards sur l'éducation* des données sur l'obtention du diplôme du secondaire dans les pays membres pour l'année 2000.

En 2000, le taux[1] d'obtention d'un diplôme d'études secondaires observé chez les élèves du Québec a été de 85 %, soit 8 points au-dessus de la moyenne observée pour l'ensemble des pays de l'OCDE.

Le tableau qui suit permet de comparer la situation du Québec à celle de plusieurs pays industrialisés de l'OCDE du point de vue de la proportion de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires dans la population totale ayant l'âge théorique d'obtention de ce diplôme, dans les établissements publics et privés. Ainsi, en 2000, le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires au Québec, établi à 85 %, demeure plus élevé que la moyenne des taux des pays de l'OCDE.

Parmi les treize pays de l'OCDE représentés dans le tableau[2], six ont obtenu un taux de diplomation au secondaire supérieur à celui du Québec. Les taux pour le Québec sont inférieurs à ceux de la Hongrie, du Japon, de l'Allemagne, de la Pologne, de la République slovaque et de la Finlande, mais supérieurs à ceux de la France, de la Suède, de l'Italie, de l'Irlande, des États-Unis, de l'Islande et de la Grèce.

Sauf pour la Hongrie où le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires chez les garçons est supérieur de 3 points à celui des filles, ce sont les filles qui affichent les taux les plus élevés. Les écarts les plus importants sont observés en Islande et en Grèce, avec 16 points. Ces pays sont suivis par l'Irlande, l'Italie et la Finlande, avec 13 points. Le Québec, avec un écart de 14 points, se place dans le groupe des pays où la réussite des filles est nettement plus marquée; dans d'autres pays, les taux de diplomation des hommes et des femmes diffèrent moins,

1. Pour le Québec, ce taux a été obtenu en divisant le nombre de « premiers diplômes » décernés en 1999 par l'effectif de la population ayant l'âge théorique d'obtention du diplôme d'études secondaires au Québec, soit 17 ans.
2. Les pays retenus dans le tableau sont ceux pour lesquels le rapport de l'OCDE présente des totaux et dont le nombre d'élèves par cohorte est significatif.

comme on le voit dans le tableau suivant pour le Japon, la France, l'Allemagne, la Suède et les États-Unis, dont l'écart est égal ou inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE (6 points).

Le taux observé pour les garçons du Québec (79 %) était de 5 points au-dessus de la moyenne des taux des garçons des pays de l'OCDE. Le taux observé pour les filles du Québec était de 92 %, soit 12 points au-dessus de la moyenne des taux des filles des pays de l'OCDE.

Au Québec, les filières de la formation générale sont nettement plus fréquentées que les filières de la formation professionnelle, tant par les femmes que par les hommes. Avec un taux de 78 % d'obtention d'un diplôme d'études secondaires en formation générale pour l'ensemble des élèves, le Québec se classe premier au palmarès des pays de l'OCDE, avec un écart de 38 points par rapport à la moyenne des pays.

La situation est inversée au chapitre de la formation professionnelle. Le Québec affiche un taux de 27 %, alors que la moyenne des taux des pays est de 45 %. Plusieurs pays ont obtenu des taux très élevés dans cette filière de programmes, dont la République slovaque (79 %), la Finlande (72 %) et la Hongrie (70 %).

Le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires en formation professionnelle au Québec est à peine plus élevé pour les hommes que pour les femmes. Ce sont les secteurs d'activité fréquentés par les filles et par les garçons qui diffèrent.

Tableau 5.5

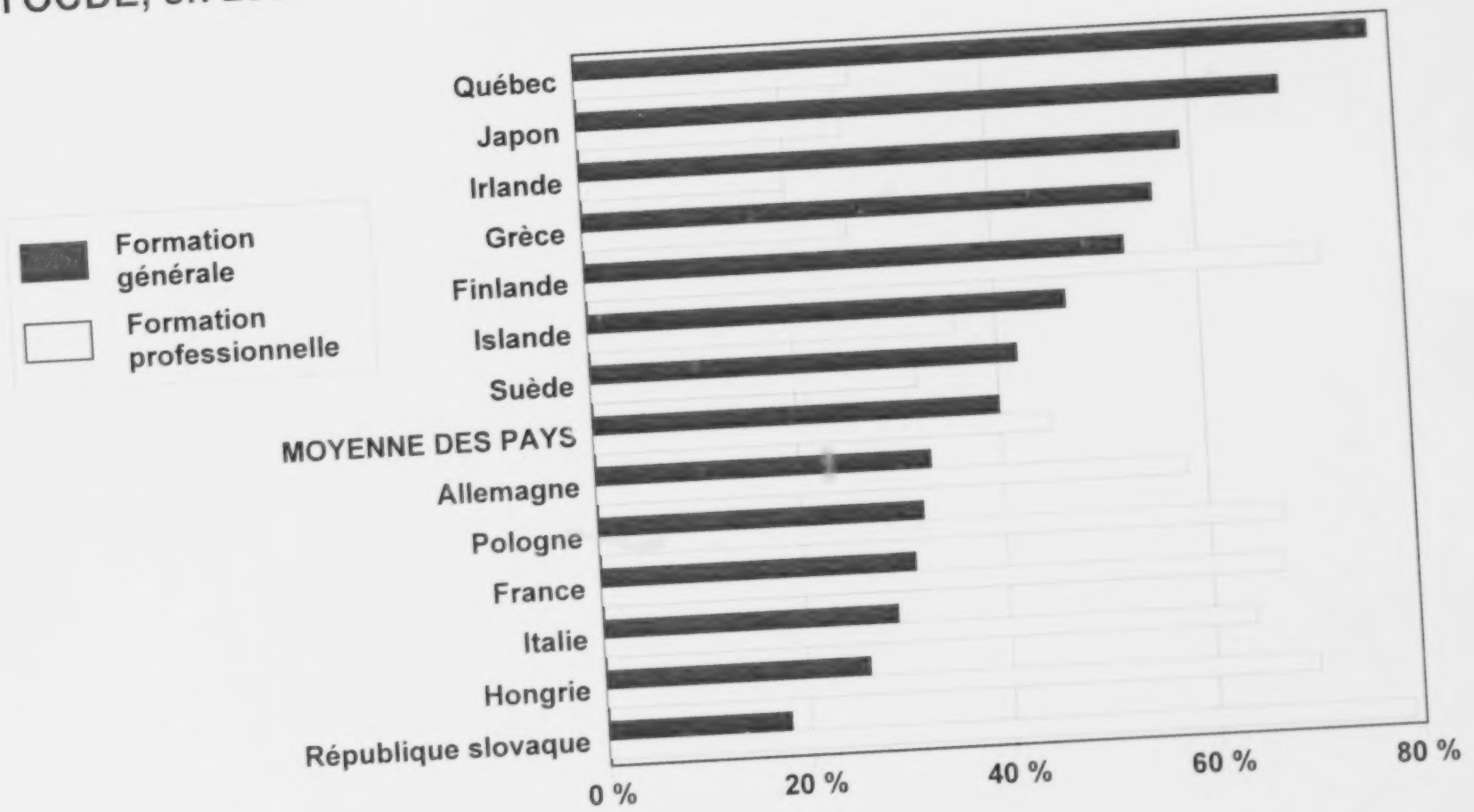
Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (en %), selon l'orientation du programme et le sexe, dans des pays de l'OCDE, en 2000

	Total (sans double comptage)			Programmes d'orientation générale		Programmes d'orientation professionnelle	
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes
Hongrie	97	98	95	26	32	70	62
Japon	94	92	96	69	73	26	24
Allemagne	91	89	94	33	36	58	57
Pologne	90	87	94	32	41	67	58
République slovaque	90	90	90	18	21	79	77
Finlande	87	81	94	53	64	72	77
Québec	**85**	**79**	**92**	**78**	**87**	**27**	**25**
France	84	81	86	31	37	67	62
Suède	75	72	78	42	46	32	31
Italie	75	68	81	29	39	64	60
Irlande	74	67	80	59	63	20	23
États-Unis	74	73	74	m.	m.	m.	m.
Islande	67	60	76	47	58	36	30
Grèce	58	50	66	56	64	26	22
Moyenne des pays	**77**	**74**	**80**	**40**	**45**	**45**	**44**

m. : Données manquantes.

Graphique 5.5

Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires, en formation générale et en formation professionnelle, au Québec et dans des pays de l'OCDE, en 2000



5.6 L'obtention du diplôme au collégial

Depuis 1985-1986, pendant que la proportion de jeunes Québécoises obtenant un diplôme du collégial progressait de 8,3 points (de 39,2 % à 47,5 %), celle des jeunes Québécois diminuait légèrement et s'établissait à 29,4 % en 2000-2001.

La proportion d'une génération obtenant un premier diplôme du collégial, DEC ou autre, était de 38,1 % en 2000-2001. Elle s'est accrue de 16,1 points depuis 1975-1976, alors qu'elle était de 22,2 %. Cette mesure résulte, d'une part, de la proportion d'une génération qui accède à l'enseignement collégial (fiche 2.8) et, d'autre part, de la proportion d'élèves obtenant un diplôme à la sortie de leurs études (fiches 3.3 et 3.4).

Le taux d'obtention du diplôme (DEC ou autre) des femmes est plus d'une fois et demie supérieur à celui des hommes (47,5 % contre 29,4 %). L'écart entre les deux sexes en cette matière n'a d'ailleurs cessé de se creuser au cours des années 80 et 90. En 1975-1976, le taux d'obtention[1] d'un diplôme du collégial pour les femmes dépassait déjà de 2,7 points le taux correspondant pour les hommes. Depuis ce temps, le taux a augmenté encore plus rapidement chez les femmes; l'écart est maintenant de 18 points. En fait, depuis 15 ans, c'est seulement parmi les femmes que la proportion de titulaires du DEC s'est accrue.

C'est pour le DEC en formation préuniversitaire que la progression de la diplomation s'est surtout fait sentir, puisque le taux d'obtention est passé, entre 1975-1976 et 2000-2001, de 13,5 % à 23,2 %, soit une hausse de 9,7 points, contre une hausse de 7,6 points pour le DEC en formation technique au cours de la même période. Dans ce dernier cas, toutefois, la hausse est relativement plus importante, puisque le taux a doublé. Dans les cinq dernières années, c'est même seulement en formation technique que le taux d'obtention d'un diplôme a augmenté (1,6 point); en formation préuniversitaire, il a cédé 2,4 points.

Dans un type de formation comme dans l'autre, les femmes occupent les premiers rangs et ont accentué leur avance entre 1975-1976 et 2000-2001. Le taux d'obtention d'un DEC par les femmes en formation préuniversitaire a augmenté de 17,1 points, contre 2,6 points pour les hommes. Par ailleurs, le taux d'obtention du DEC en formation

1. Le taux d'obtention d'un premier diplôme du collégial est la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un tel diplôme.

technique a augmenté plus modestement (en valeur absolue) pour l'ensemble des deux sexes, bien que, pour les hommes, la hausse ait été plus forte en formation technique (7,1 points) qu'en formation préuniversitaire (2,6 points). Quant à l'avantage des femmes sur les hommes en ce domaine, il était de 4,0 points en 1975-1976 et de 5,1 points en 2000-2001.

L'objectif du Ministère pour 2010 est que 60 % des jeunes du Québec obtiennent un DEC. En 2000-2001, ce taux était de 38,3 %. L'écart entre le taux actuel et l'objectif est plus important que l'augmentation enregistrée dans les 25 dernières années, puisque le taux d'obtention d'un DEC en 1975-1976 était de 21 %.

Tableau 5.6

Taux d'obtention d'un premier diplôme du collégial, selon le sexe et le type de formation (en %)

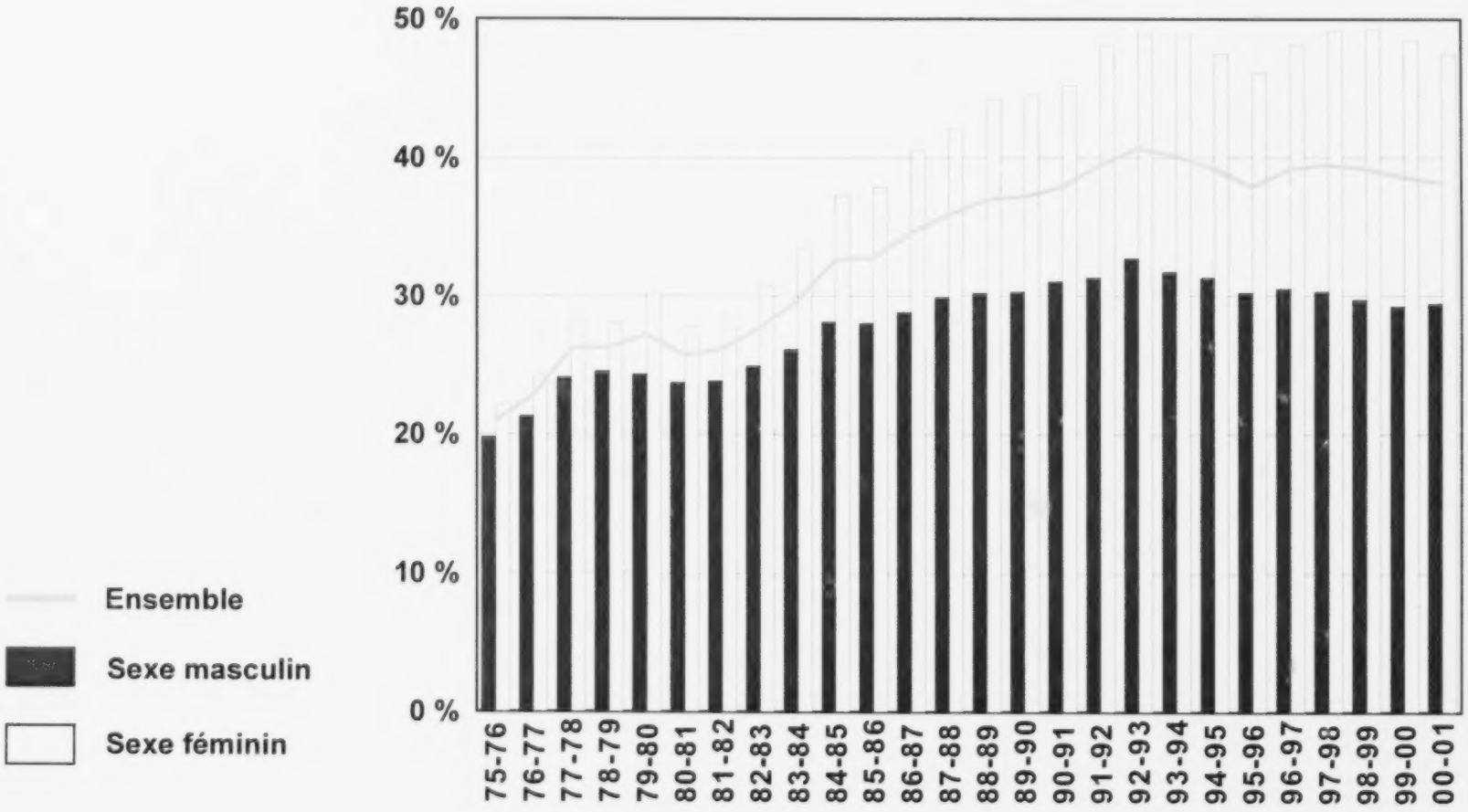
	1975-1976	1985-1986	1995-1996	1998-1999	1999-2000	2000-2001[e]
Sexe masculin						
Tous les diplômes[1]	20,8	29,7	30,5	29,7	29,2	29,4
DEC[2]	**19,8**	**28,0**	**30,2**	**29,7**	**29,2**	**29,4**
Formation préuniversitaire	14,3	18,7	19,2	17,9	17,1	16,9
Formation technique	5,5	9,0	10,7	11,8	12,1	12,6
Sexe féminin						
Tous les diplômes[1]	23,5	39,2	46,4	49,3	48,5	47,5
DEC[2]	**22,2**	**37,9**	**46,1**	**49,3**	**48,5**	**47,5**
Formation préuniversitaire	12,7	23,6	29,6	31,4	30,4	29,8
Formation technique	9,5	14,0	16,1	17,9	18,0	17,7
Ensemble						
Tous les diplômes[1]	22,2	34,3	38,3	39,2	38,6	38,3
DEC[2]	**21,0**	**32,8**	**37,9**	**39,2**	**38,6**	**38,3**
Formation préuniversitaire	13,5	21,1	24,3	24,5	23,6	23,2
Formation technique	7,5	11,4	13,4	14,8	15,0	15,1

e : Estimations.

1. Sont compris les diplômes d'études collégiales (DEC), les attestations d'études collégiales (AEC) jusqu'en 1984, les certificats d'études collégiales (CEC) et les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC). Depuis 1994, il n'y a plus de nouvelles inscriptions aux programmes qui mènent au CEC et au DPEC.
2. Les données incluent les DEC sans mention.

Graphique 5.6

Taux d'obtention d'un premier diplôme d'études collégiales (DEC), selon le sexe (en %)



5.7 L'obtention des diplômes universitaires[1]

En 2001, le taux d'obtention du baccalauréat était encore en baisse. Il a perdu 3,4 points depuis son sommet de 29,0 % en 1996, pour s'établir finalement à 25,6 %.

Selon les comportements observés en 2001, plus du quart des jeunes Québécois et Québécoises (25,6 %) pouvaient espérer obtenir un baccalauréat. Depuis quelques années, les femmes ont progressé davantage que les hommes en ce qui a trait à l'accès aux études universitaires (fiche 2.10). Quant à l'obtention d'un baccalauréat, la situation relative des sexes s'est modifiée profondément depuis 1976, alors que le taux d'obtention d'un baccalauréat était de 13,1 % chez les femmes et de 16,7 % chez les hommes. C'est en 1983 que les taux des deux groupes se sont rejoints. Depuis ce temps, la progression s'est poursuivie à l'avantage des femmes et, en 2001, les taux atteignaient 31,0 % chez les femmes et 20,5 % chez les hommes. Les gains chez les femmes sont donc de 17,9 points, contre 3,8 chez les hommes.

L'objectif du Ministère pour 2010 est que 30 % des jeunes du Québec obtiennent un baccalauréat. Le fléchissement du taux actuel à 25,6 % survient après une série de baisses dans l'accès aux études universitaires de 1992-1993 à 1997-1998 (fiche 2.10). La reprise de l'accès, amorcée depuis cinq ans, permet d'entrevoir une fin à la chute des taux d'obtention du baccalauréat. Toutefois, le taux d'obtention du baccalauréat au Québec reste sensiblement égal à la moyenne des taux des pays de l'OCDE qui se situait à 25,9 % en 2000 (fiche 5.9).

En ce qui concerne l'obtention de la maîtrise, les résultats ont continué de progresser et ont atteint 7,8 % chez les femmes et 6,8 % chez les hommes. Pour l'ensemble des sexes, le taux de 7,3 % représente près du triple de celui de 2,7 % enregistré en 1976. L'accroissement de l'accès aux études de deuxième cycle (fiche 2.10) laisse entrevoir une poursuite de la montée dans l'obtention de la maîtrise pour au moins quelques années encore. Pour ce qui est de la maîtrise, l'écart entre les sexes est beaucoup moins important (1,0 point) qu'en ce qui concerne le baccalauréat, mais il pourrait encore se creuser au profit des femmes, si l'on se fie à la marge grandissante qui les favorise en ce qui a trait à l'obtention du baccalauréat. Depuis 1976, la situation relative des hommes et des femmes s'est inversée, alors que la différence était au départ de 1,6 point en faveur des premiers, le taux des femmes est passé de 1,9 % à 7,8 %, dépassant celui des hommes, en 1993.

---

1. Seuls les grades (baccalauréats, maîtrises et doctorats ou Ph. D.) décernés par des universités québécoises sont considérés ici. Les diplômes obtenus par des Québécois et des Québécoises à l'étranger ne sont pas comptés.

L'obtention du doctorat est encore le fait d'une fraction minime de la population, puisque seulement 1,0 % des gens ont cette possibilité. Cette dernière étape de la scolarisation est peut-être aussi la seule qui soit encore franchie surtout par des hommes. Les chiffres sont cependant minimes de part et d'autre : 1,1 % des hommes obtiennent un doctorat, contre 0,9 % des femmes. Compte tenu de ce qui se dessine au deuxième cycle et de ce qui se produit au sein même du troisième cycle (fiche 3.8), le nombre des aspirants et des aspirantes au doctorat croîtra vraisemblablement lui aussi pendant encore quelque temps.

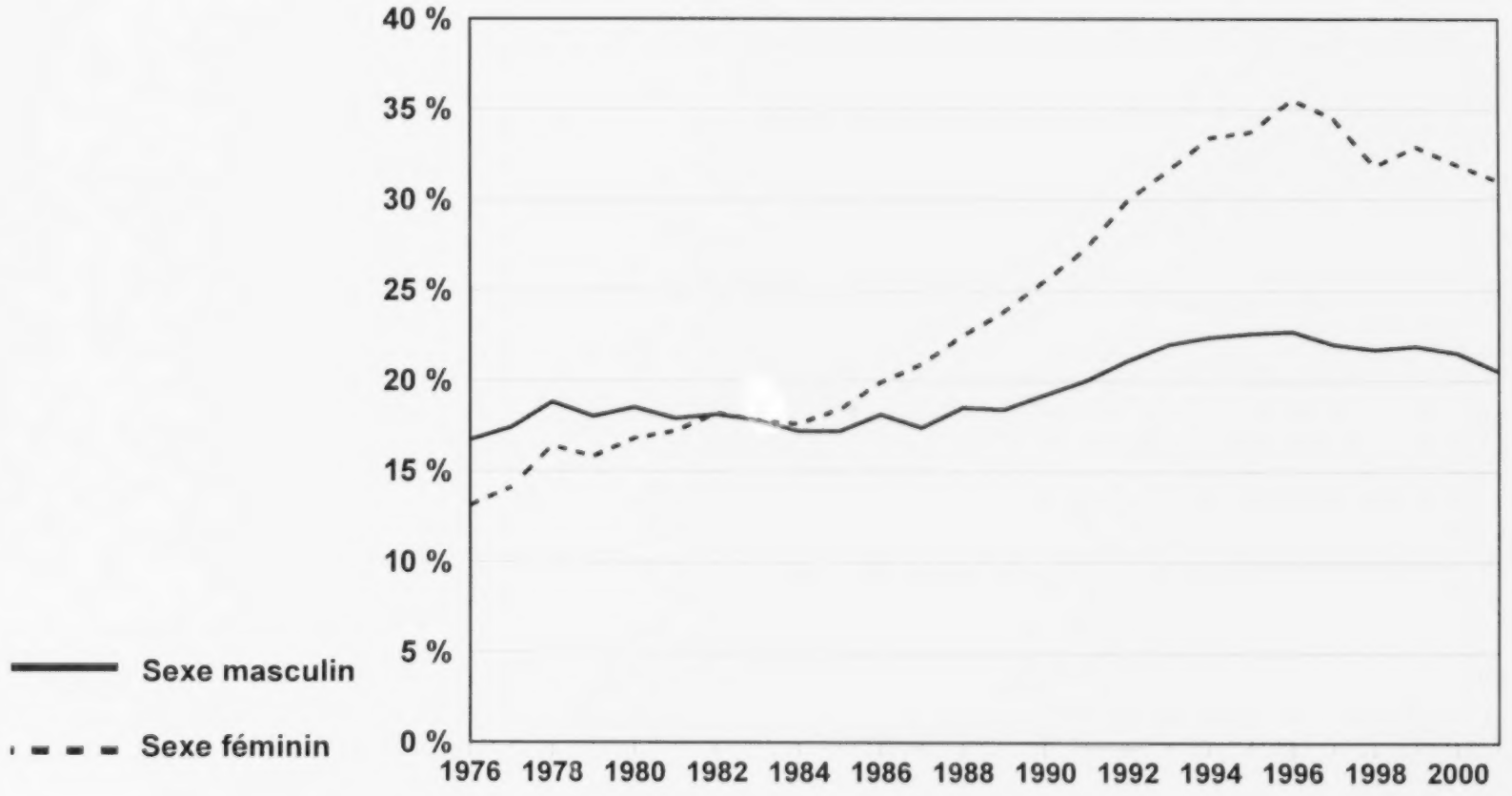
Tableau 5.7

Taux d'obtention des grades universitaires, selon le sexe (en %)

	1976	1986	1991	1996	2000	2001
Baccalauréat	**14,9**	**19,0**	**23,6**	**29,0**	**26,6**	**25,6**
Sexe masculin	16,7	18,1	20,0	22,7	21,5	20,5
Sexe féminin	13,1	19,9	27,3	35,5	31,9	31,0
Maîtrise	**2,7**	**3,9**	**4,4**	**6,0**	**7,1**	**7,3**
Sexe masculin	3,5	4,4	4,4	5,8	6,7	6,8
Sexe féminin	1,9	3,4	4,3	6,3	7,6	7,8
Doctorat	**0,4**	**0,5**	**0,6**	**0,9**	**1,1**	**1,0**
Sexe masculin	0,6	0,7	0,9	1,2	1,2	1,1
Sexe féminin	0,2	0,3	0,4	0,6	0,9	0,9

Graphique 5.7

Taux d'obtention d'un baccalauréat, selon le sexe (en %)



5.8 Les diplômes[1] universitaires selon le domaine d'études

En 2001, les sciences humaines et générales constituaient le domaine dans lequel la proportion de baccalauréats, de maîtrises et de doctorats délivrés par les universités québécoises était la plus importante (26,8 %). Venaient ensuite les affaires (22,2 %), les sciences de l'éducation (10,8 %), les sciences du génie et l'architecture (10,7 %), les sciences de la santé (8,4 %) et les sciences naturelles (8 %). Les sciences sociales représentaient 4,8 %, les mathématiques et l'informatique, 5 % et le droit, 3,3 %.

En 2001, la proportion des diplômes d'études en sciences du génie et en architecture, ainsi qu'en mathématiques et en informatique dans l'ensemble des baccalauréats, des maîtrises et des doctorats était de 15,7 %. Dans ces domaines, les hommes étaient majoritaires (75,1 %). Par contre, les femmes étaient majoritaires dans tous les autres domaines d'études universitaires (sauf en affaires) ainsi que dans l'ensemble des domaines.

La majorité des titulaires de diplômes universitaires sont de sexe féminin (57,2 %). En 2001, les femmes obtenaient 79,4 % des diplômes en sciences de l'éducation, 79,1 % des diplômes en sciences sociales, 74,8 % des diplômes en sciences de la santé, 66,6 % des diplômes en sciences humaines et générales, 56,8 % des diplômes en droit et 54,0 % des diplômes en sciences naturelles. Les hommes obtenaient 77,5 %[2] des diplômes en sciences du génie et en architecture, 70,1 % des diplômes en mathématiques et en informatique et 52,2 % des diplômes en affaires.

Par rapport à 1990, le nombre des diplômes délivrés par les universités en 2001 a augmenté de 17 %. Ce pourcentage résulte d'une augmentation de 25,4 % des diplômes décernés aux femmes et d'une augmentation de 7,4 % des diplômes décernés aux hommes.

Depuis les douze dernières années, on observe aussi certaines modifications dans la répartition du nombre des diplômes délivrés dans différentes disciplines. Une comparaison entre les données de 1990 et celles de 2001 permet de déceler des changements. On constate, par exemple, une diminution de la proportion des diplômes en affaires

1. Il est question ici des nouveaux titulaires de diplômes d'études universitaires (seuls les titulaires de baccalauréats, de maîtrises ou de doctorats sont considérés ici), c'est-à-dire ceux et celles qui ont obtenu leur diplôme au cours de l'année mentionnée.
2. La part des femmes titulaires d'un diplôme en sciences du génie et en architecture est passée de 16,8 % en 1990 à 22,5 % en 2001.

(0,4 point), en sciences du génie et en architecture (0,4 point également), en sciences de la santé et en sciences de l'éducation (0,3 point).

À l'autre extrême, la part des mathématiques et de l'informatique a augmenté de 1 point, celle des sciences humaines et générales, de 0,5 point, et celle des sciences naturelles, de 0,2 point.

À titre indicatif, notons que dans l'ensemble des pays de l'OCDE[3], la proportion des diplômes d'études scientifiques (sciences de la vie, sciences physiques et agriculture, mathématiques et informatique, sciences de l'ingénieur et activités de production et construction) par rapport à l'ensemble des diplômes était de 26 % en 2000; au Québec (en sciences naturelles, mathématiques et informatique, sciences du génie et architecture), cette proportion était de 23,7 % en 2001. La proportion des diplômes en sciences sociales, en droit et en affaires était de 33,8 % dans les pays de l'OCDE en 2000 et de 30,3 % au Québec en 2001, tandis que la proportion des diplômes en sciences de la santé était de 11,6 % dans les pays de l'OCDE en 2000 et de 8,4 % au Québec en 2001. Les diplômes en sciences humaines, lettres et enseignement représentaient 28,6 % dans les pays de l'OCDE et 37,6 % au Québec.

---

3. OCDE, *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris, 2002. Toute comparaison entre les résultats figurant dans la présente fiche et ceux qui sont publiés par l'OCDE doit être faite en prenant en considération le fait qu'il existe des différences relativement aux méthodes qui ont permis de les établir.

Tableau 5.8

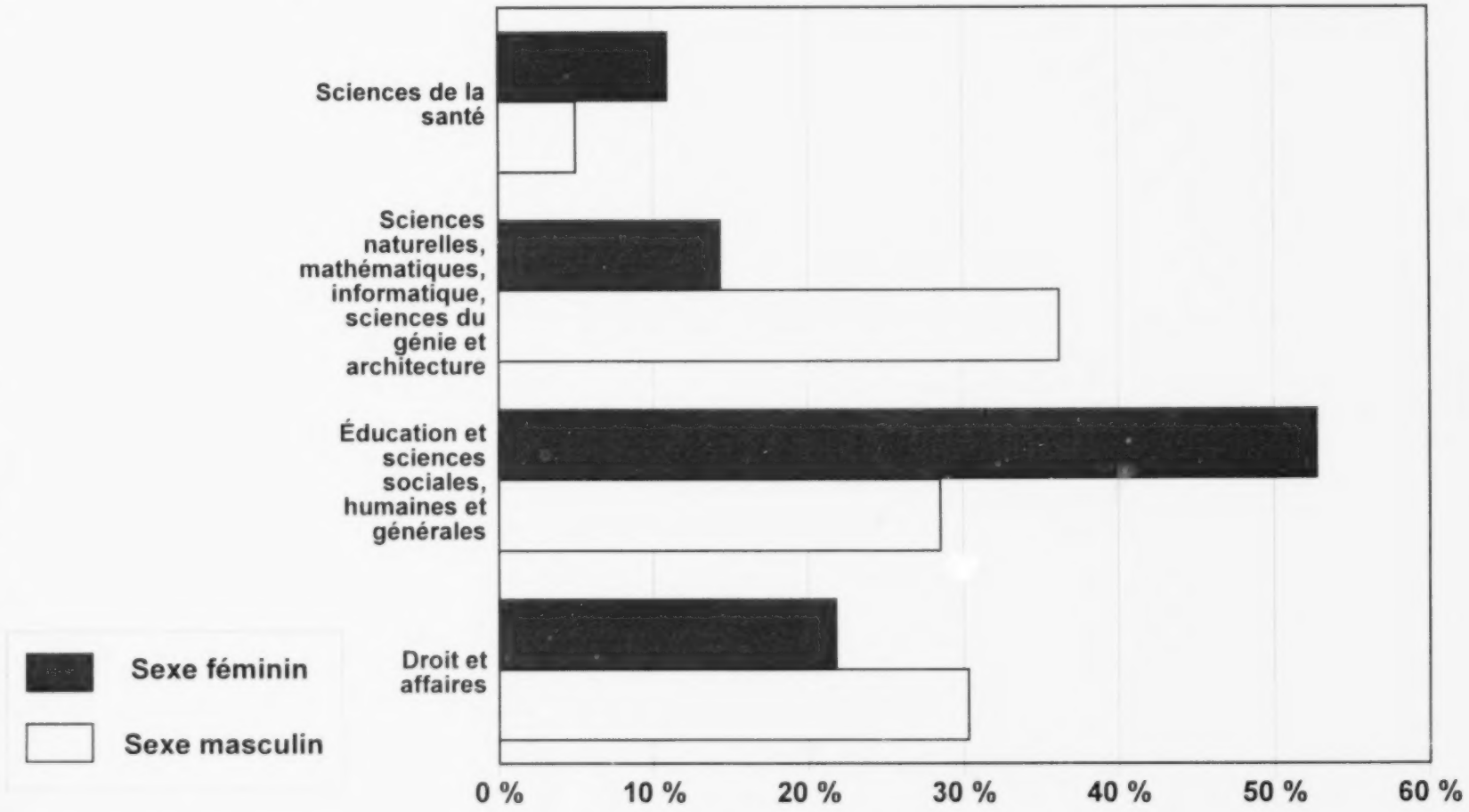
Répartition des diplômes universitaires, selon le domaine d'études et le sexe des titulaires[1] (en %)

	1990	1995	1997	1998	1999	2000	2001
Sciences de la santé	8,7	8,9	9,7	9,2	9,6	8,6	8,4
Sciences naturelles	7,8	6,5	7,6	8,0	8,0	8,6	8,0
Mathématiques et informatique	4,0	3,6	3,8	3,8	4,0	4,7	5,0
Sciences du génie et architecture	11,1	11,0	10,1	10,2	10,2	10,2	10,7
Droit	3,5	3,2	3,3	3,4	3,1	3,4	3,3
Affaires	22,6	20,0	19,0	20,5	20,1	21,1	22,2
Sciences de l'éducation	11,1	15,1	13,3	10,4	12,4	11,2	10,8
Sciences humaines et générales	26,3	27,3	28,1	29,1	27,5	27,1	26,8
Sciences sociales	4,9	4,4	5,1	5,4	5,1	5,1	4,8
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Sexe féminin	53,4	56,4	57,6	56,6	57,0	56,7	57,2
Sexe masculin	46,6	43,6	42,4	43,4	43,0	43,3	42,8

1. Seuls les titulaires de baccalauréats, de maîtrises ou de doctorats qui ont obtenu leur diplôme au cours de l'année mentionnée sont considérés.

Graphique 5.8

Répartition des diplômes d'études universitaires, selon le domaine d'études et le sexe des titulaires, en 2001 (en %)



5.9 L'obtention d'un diplôme d'études universitaires au Québec et dans des pays de l'OCDE, en 2000

En 2002, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) publiait dans *Regards sur l'éducation* des indicateurs sur l'obtention des diplômes universitaires dans les pays membres pour l'année 2000.

En 2000, le taux d'obtention d'un baccalauréat au Québec était de 26,6 % alors que la moyenne observée pour l'ensemble des pays de l'OCDE était de 25,9 %.

Le tableau qui suit permet de comparer la situation du Québec à celle de plusieurs pays industrialisés de l'OCDE quant à l'obtention d'un diplôme au terme d'études universitaires. Ainsi, en 2002, le taux d'obtention d'un baccalauréat était de 26,6 % au Québec, c'est-à-dire supérieur de 0,7 % à la moyenne des taux des pays de l'OCDE. En 1999, l'écart était de 5 points.

En 2000, 9 pays de l'OCDE sur les 16 représentés dans le tableau suivant (en excluant le Canada) ont eu un taux d'obtention d'un diplôme universitaire de premier niveau (baccalauréat) plus élevé que celui du Québec : le Royaume-Uni (37,5 %), la Finlande et l'Australie (36,3 %), la Pologne (34,4 %), l'Islande (33,2 %), les États-Unis (33,2 %), l'Irlande (31.2 %), le Japon (30,9 %) et la Suède (28,1 %). Les taux pour le Canada et le Québec étaient sensiblement les mêmes (27,9 % et 26,6 %). Cependant, l'écart entre le Canada et le Québec, au chapitre des taux d'obtention d'un diplôme universitaire s'est réduit par rapport à 1999, passant de 2 % à 1,3 %.

En ce qui concerne le doctorat, le Québec a obtenu un taux de 1,1 %, légèrement plus élevé que la moyenne des taux des pays de l'OCDE (1,0 %) et que le taux du Canada (0,8 %). La Suisse (2,6 %), la Suède (2,5 %) et l'Allemagne (2,0%) ont affiché les taux les plus élevés d'obtention d'un diplôme universitaire dans des programmes de recherche de haut niveau (doctorat).

Tableau 5.9

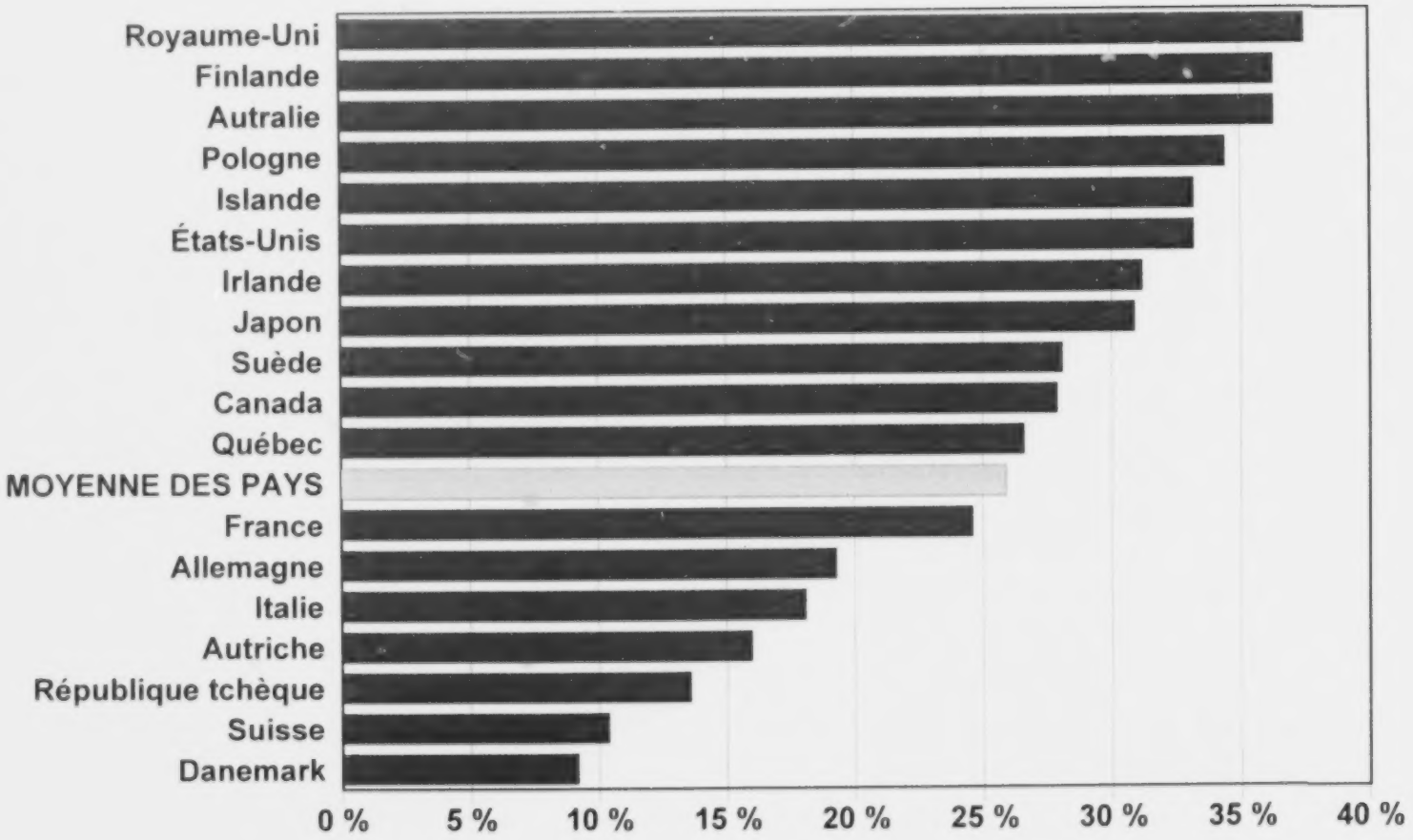
Taux d'obtention d'un diplôme d'études universitaires au Québec et dans des pays de l'OCDE (baccalauréat et doctorat), en 2000 (en %)

	Baccalauréat	Doctorat
Royaume-Uni	37,5	1,3
Finlande	36,3	1,9
Australie	36,3	1,3
Pologne	34,4	m
Islande	33,2	n
États-Unis	33,2	1,3
Irlande	31,2	0,8
Japon	30,9	0,7
Suède	28,1	2,5
Canada	**27,9**	**0,8**
Québec	**26,6**	**1,1**
France	24,6	1,2
Allemagne	19,3	2,0
Italie	18,1	0,4
Autriche	16,0	1,4
République tchèque	13,6	0,6
Suisse	10,4	2,6
Danemark	9,2	1,1
Moyenne des pays	**25,9**	**1,0**

m : Données manquantes
n : Valeurs négligeables

Graphique 5.9

Taux d'obtention d'un baccalauréat au Québec et dans des pays de l'OCDE, en 2000 (en %)



6.1 L'évolution de l'emploi selon le niveau de scolarité

L'augmentation de 118 000 emplois en 2002 par rapport à 2000 a bénéficié à tous les travailleurs et à toutes les travailleuses, mais principalement aux titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires ou universitaires.

Depuis le début des années 90, tant au Québec que dans l'ensemble du Canada, s'opèrent des changements dans la composition de la main-d'œuvre qui favorisent les travailleurs et les travailleuses possédant une scolarité supérieure. En effet, la situation de l'emploi a été plus favorable aux titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires ou universitaires[1], que ce soit au cours de la récession du début des années 90 ou encore depuis 1993, année où l'emploi était en progression. Les données indiquées dans la présente fiche proviennent de Statistique Canada. Les niveaux de scolarité dont il est question ici correspondent au plus haut niveau de scolarité atteint par ceux et celles ayant un emploi au cours d'une année donnée[2]. Toutefois, il faut remarquer que ces niveaux de scolarité ne correspondent pas nécessairement aux exigences des emplois.

Au Québec, ce n'est qu'à partir de 1995 que les pertes d'emplois subies pendant la dernière récession ont été résorbées. En 2002, on recensait 451 000 emplois de plus qu'en 1990. Cependant, bien qu'il y ait eu, globalement, 451 000 emplois de plus, on constate que cette augmentation de l'emploi n'a pas profité à tous les travailleurs et travailleuses; il y a eu des pertes d'emplois pour ceux et celles qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires ou qui n'ont réussi que des études secondaires, et des gains pour ceux et celles qui ont réussi au moins une partie des études postsecondaires ou qui les ont terminées ainsi que pour ceux et celles qui ont réussi des études universitaires. Ainsi, les personnes ayant un emploi qui ont déclaré avoir une formation universitaire étaient plus nombreuses en 2002 qu'en 1990 (277 000 de plus), ce qui représente une augmentation de 66,6 %. Les personnes qui ont à leur actif un diplôme d'études postsecondaires ont occupé 460 000 emplois de plus (50,5 %) en 2002 qu'en 1990. Les

1. Selon la terminologie de Statistique Canada, le secteur primaire comprend également les deux premières années du secondaire. Le secteur postsecondaire comprend tous les programmes d'études menant à des diplômes et à des certificats de métiers (dont les DEP) et exclut le secteur universitaire. Ce dernier secteur commence par les programmes d'études qui ont conduit, au minimum, à l'obtention d'un baccalauréat.
2. Le niveau de scolarité atteint par une personne peut augmenter au cours des ans; ainsi, il est possible que le même emploi, occupé par la même personne, soit déclaré être occupé par une personne ayant un niveau de scolarité supérieur une année donnée par rapport à une année antérieure.

personnes qui ont déclaré avoir commencé des études postsecondaires sans les mener à terme étaient plus nombreuses à occuper des emplois en 2002 qu'en 1990 (33 000 de plus), ce qui représente une augmentation de 13 %. En somme, les personnes qui ont réussi plus que les études secondaires ont, en 2002, occupé 770 000 emplois de plus qu'en 1990.

La situation est différente en ce qui a trait aux personnes qui n'ont réussi que les études secondaires ou une partie de celles-ci. En tout, ces personnes ont occupé 319 000 emplois de moins en 2002 qu'en 1990. Ainsi, on note que les personnes qui ont interrompu leurs études après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires occupaient 25 000 emplois (4 %) de moins qu'en 1990. Le nombre de personnes qui avaient un emploi et qui ont déclaré ne pas avoir le diplôme du secondaire a diminué, en 2002, de 294 000 par rapport à 1990, ce qui représente une baisse de 31,7 %.

Tableau 6.1

Nombre d'emplois au Québec par niveau de scolarité[1] (en milliers)

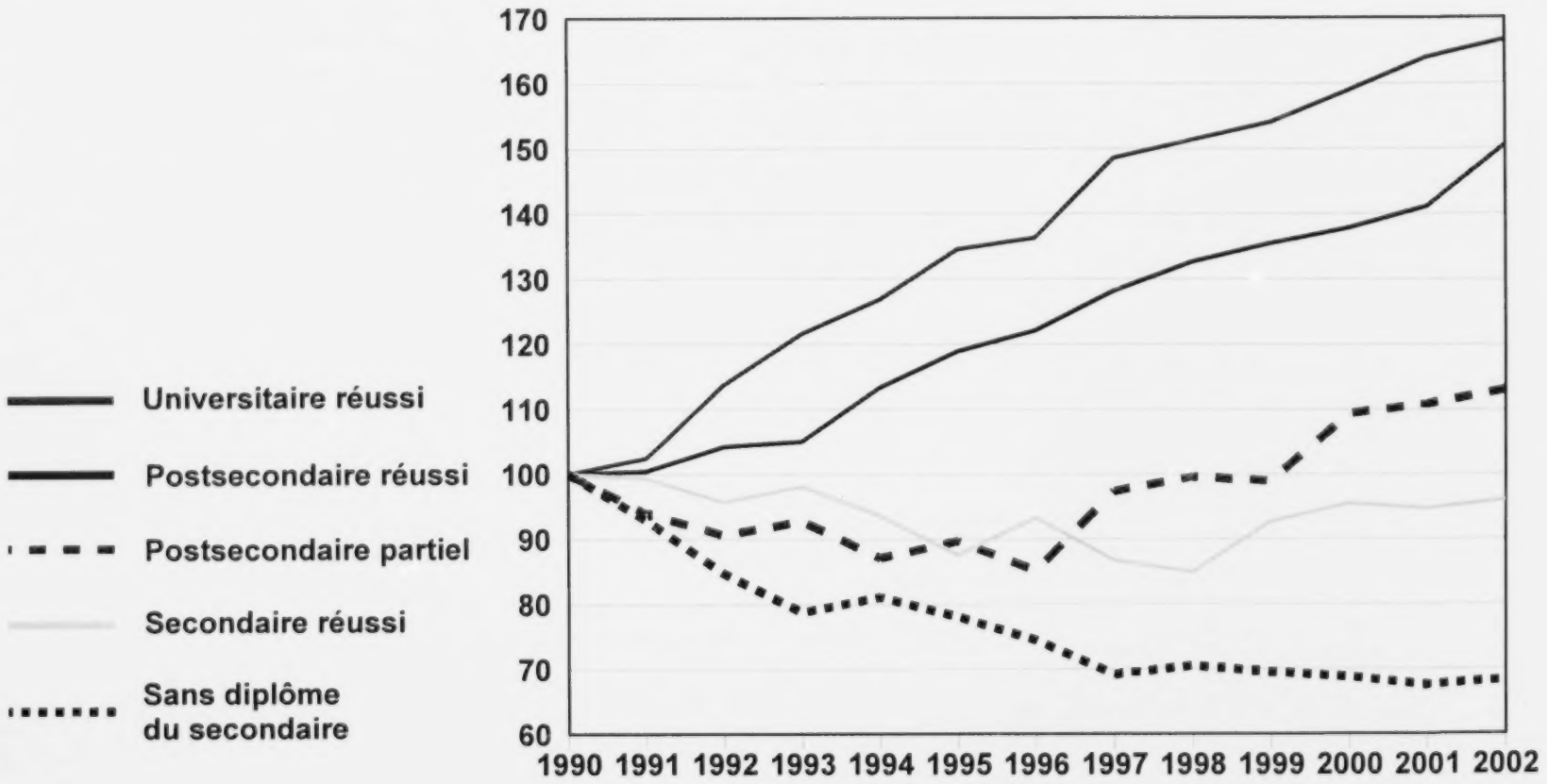
Année	Sans diplôme du secondaire	Études secondaires réussies	Études postsecondaires partielles	Études postsecondaires réussies	Études universitaires réussies	Total
1990	927	632	257	910	416	3 141
1992	784	604	233	948	473	3 042
1995	723	553	230	1 082	560	3 148
2000	638	604	281	1 254	661	3 438
2001	626	598	285	1 284	682	3 475
2002	633	607	290	1 370	693	3 593
Variations de 1990 à 2001	- 31,7 %	- 4,0 %	13,0 %	50,5 %	66,6 %	14,3 %

Source : Statistique Canada.

1. Voir les notes 1 et 2 au bas du texte.

Graphique 6.1

Indice d'évolution du nombre d'emplois au Québec, selon le niveau de scolarité des personnes qui les occupent (1990 = 100)



6.2 La participation à l'emploi selon le niveau de scolarité[1]

Au Québec, en 2002, près d'un emploi sur six était occupé par une personne n'ayant pas terminé la scolarité du secondaire (17,6 %). Environ un emploi sur quatre était occupé par une personne ayant réussi des études secondaires ou même une partie des études postsecondaires (25 %). Plus d'un emploi sur deux était occupé par un ou une titulaire d'un diplôme d'études postsecondaires ou universitaires (57,4 %).

Au Québec, en 2002, plus de la moitié des emplois étaient occupés par des titulaires de diplômes d'études postsecondaires ou universitaires.

Parmi les 19,3 % qui étaient titulaires d'un diplôme universitaire, 14 % avaient un baccalauréat et 5,3 %, un diplôme supérieur au baccalauréat.

Par comparaison avec l'Ontario et l'ensemble des autres provinces du Canada, au Québec la proportion d'emplois occupés par des personnes n'ayant pas réussi leurs études secondaires était supérieure de 2,9 points et de 2,2 points respectivement, la proportion d'emplois occupés par des personnes ayant réussi leurs études secondaires ou même une partie de leurs études postsecondaires était inférieure de 6,3 points et de 7,6 points respectivement et la proportion d'emplois occupés par les titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires ou universitaires était supérieure de 3,4 points et de 5,5 points respectivement.

La proportion des emplois occupés au Québec par les titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires était supérieure à celle de l'Ontario de 6,9 points et à celle des autres provinces de 4,6 points, tandis que dans le cas des diplômés et des diplômées des universités, elle était inférieure à celle de l'Ontario de 3,5 points, mais supérieure à celle des autres provinces de 0,8 point.

Dans le groupe des diplômés et des diplômées universitaires, au Québec la proportion des bacheliers et des bachelières était inférieure à celle de l'Ontario de 1,1 point, mais supérieure à celle des autres provinces de 1,2 point,

1. Selon la terminologie de Statistique Canada, le secteur postsecondaire comprend tous les programmes d'études menant à des diplômes et à des certificats de métiers (dont les DEP) et exclut le secteur universitaire. Ce dernier secteur commence par les programmes d'études qui ont conduit, au minimum, à l'obtention d'un baccalauréat.

tandis que la proportion des titulaires d'un diplôme supérieur au baccalauréat était inférieure à celle de l'Ontario de 2,4 points et à celle des autres provinces du Canada de 0,7 point.

Si nous comparons les écarts entre la proportion des emplois occupés par les titulaires des différents diplômes au Québec par rapport à l'Ontario et les autres provinces du Canada en 2001 et douze ans plus tôt, soit en 1990, nous remarquons que la position du Québec s'est modifiée et qu'il s'est produit un certain rattrapage. Premièrement, l'écart entre la proportion des emplois occupés par les personnes sans diplôme du secondaire au Québec par rapport à l'Ontario n'a augmenté que de 0,1 point de pourcentage, tandis que par rapport aux autres provinces du Canada il a diminué de 2,2 points de pourcentage. Deuxièmement, les écarts concernant les titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires et universitaires ont augmenté de 1,3 point de pourcentage par rapport à l'Ontario et de 3,6 points de pourcentage par rapport aux autres provinces du Canada. Quant aux écarts entre la proportion des personnes qui ont un emploi et ont réussi des études secondaires, ils ont augmenté par rapport à l'Ontario et aux autres provinces du Canada (de 1,4 point de pourcentage et de 1,3 point de pourcentage respectivement).

Tableau 6.2

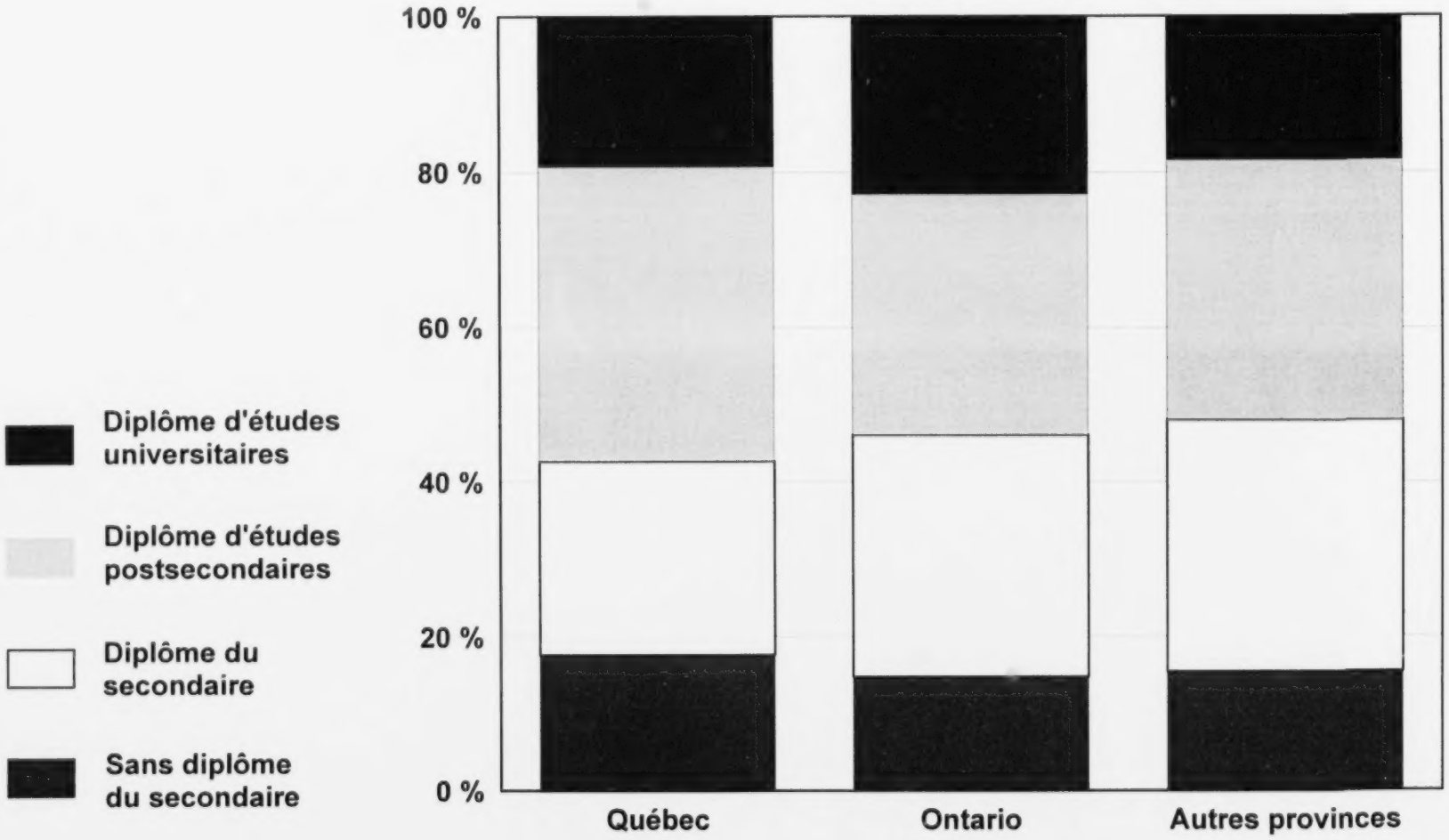
L'emploi selon le plus haut niveau de scolarité atteint, Québec, Ontario et autres provinces du Canada, 1990 et 2002[1] (en %)

	Québec		Ontario		Autres provinces	
	1990	2002	1990	2002	1990	2002
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sans diplôme du secondaire	29,5	17,6	26,7	14,7	25,1	15,4
Études secondaires réussies	20,1	16,9	23,0	22,2	24,3	22,1
Études postsecondaires partielles	8,2	8,1	10,2	9,1	10,3	10,5
Études postsecondaires réussies	29,0	38,1	24,0	31,2	27,0	33,5
Études universitaires réussies	13,2	19,3	16,1	22,8	13,3	18,5
Baccalauréat	9,1	14,0	10,7	15,1	9,3	12,8
Diplôme supérieur au baccalauréat	4,1	5,3	5,4	7,7	4,0	5,7

Source : Statistique Canada.
1. Voir la note 1 au bas du texte.

Graphique 6.2

Répartition des emplois selon le plus haut diplôme obtenu, 2002 (en %)



6.3 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées

D'une année à l'autre, une proportion importante des quelque 200 000 personnes diplômées de l'enseignement secondaire, collégial et universitaire intègrent le marché du travail. Les données obtenues au moyen des enquêtes *Relance* nous renseignent sur l'insertion professionnelle des personnes diplômées de la formation professionnelle au secondaire, de la formation technique au collégial et de la formation universitaire quelques mois après l'obtention de leur diplôme[1]. Au total, près de 90 000 personnes sont visées par les enquêtes *Relance*.

Les personnes diplômées de la formation professionnelle et de la formation technique connaissaient, en 2002, des taux de chômage comparables à ceux observés pour l'ensemble de la population active. Une plus grande place est faite aux titulaires de diplômes arrivant sur le marché du travail.

Depuis 1998, c'est dans une proportion supérieure à 84,6 % que les titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) se destinent à l'emploi. La proportion des titulaires d'un DEP qui constituent la population active (personnes en emploi ou à la recherche d'un emploi) était de 86,6 %, au 31 mars 2002, soit un niveau supérieur à ceux observés en 2000 et en 2001. Le taux de chômage des titulaires d'un DEP est en baisse depuis 1996; il est passé de 27,0 % en 1996 à 12,0 % en 2002.

La situation des titulaires d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) au cours de la période de 1998 à 2002 se distingue de celle des titulaires d'un DEP. La proportion des titulaires d'une ASP faisant partie de la population active n'a cessé de décroître depuis 1998, année où elle était de 89,1 %, pour atteindre 85,1 % en 2002. En contrepartie, la proportion de titulaires d'une ASP aux études est à la hausse, étant passé de 5,8 % en 1998 à 9,2 % en 2002. Le taux de chômage chez les titulaires d'une ASP est à la baisse depuis 2000, étant passé de 12,4 % à 10,2 % en 2002.

---

1. Les renseignements présentés font référence à la situation des personnes diplômées à l'année mentionnée. Il s'agit de la situation environ neuf mois après la fin des études pour les titulaires d'un DEP ou d'une ASP et environ dix mois après la fin des études pour les titulaires d'un DEC (quinze mois pour ceux et celles qui terminent à l'automne). En ce qui concerne les titulaires d'un baccalauréat, d'une maîtrise ou d'un doctorat, il s'agit de la situation en janvier, environ vingt mois après l'obtention de leur diplôme.

En 2002, le taux d'activité des titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) de la formation technique était de 74,8 %, soit une proportion inférieure à celles que l'on avait observées depuis 1998. Le taux de chômage des titulaires d'un DEC de la formation technique était en légère hausse en 2002, étant passé de 5,4 % en 2001 à 6,0 % en 2002.

De 1998 à 2001, de 13,4 à 16,5 % des titulaires d'un DEC de la formation préuniversitaire faisaient partie de la population active [2]. En 2001, 78,6 % des personnes diplômées de la formation préuniversitaire poursuivaient, l'année suivant l'obtention de leur DEC, des études universitaires. En baisse depuis 1999, ce taux se situait en 2002 à 77,4 % [3].

Depuis 1992, c'est dans une proportion supérieure à 77,6 % que les titulaires d'un baccalauréat se destinent à l'emploi. Le taux d'activité observé en 2001 était de 77,6 %, soit un peu moins que le taux de 80,8 % observé en 1999. Le taux de chômage a diminué de façon importante depuis 1994. Les proportions sont passées de 11,4 % en 1994 à 4,0 % en 2001.

En 2001, le taux d'activité des titulaires d'une maîtrise se situait à 82,3 %, ce qui représente une baisse par rapport au taux de 86,1 % observé en 1999. Le taux de chômage, qui était passé de 6,8 % à 8,1 % de 1994 à 1997, se situait en 1999 à 7,4 %. En 2001, le taux de chômage a diminué de moitié par rapport à celui qui avait été observé en 1999.

En 2001, le taux d'activité des titulaires d'un doctorat était de 91,5 %. Le taux de chômage de ces titulaires en janvier 2001 était de 6,2 %, soit un taux plus élevé que ceux observés chez les titulaires du baccalauréat (4,0 %) et de la maîtrise (3,7 %).

Dans l'ensemble, la comparaison entre les taux de chômage des personnes diplômées de la formation professionnelle au secondaire, de la formation technique au collégial ainsi que de la formation universitaire et les taux de chômage observés pour l'ensemble de la population active au Québec depuis la fin des années 90 montre que la situation des nouveaux titulaires de diplôme s'est améliorée, exception faite des personnes diplômées de la formation préuniversitaire au collégial (tableau 6.3 et graphique 6.3).

---

2. Données non disponibles, l'enquête *La Relance au collégial en formation préuniversitaire* n'ayant pas eu lieu en 2002.
3. Voir la fiche 2.9 sur le passage immédiat du collégial à l'université.

Tableau 6.3

Taux de chômage des personnes diplômées, selon l'ordre d'enseignement et le type de diplôme (en %)

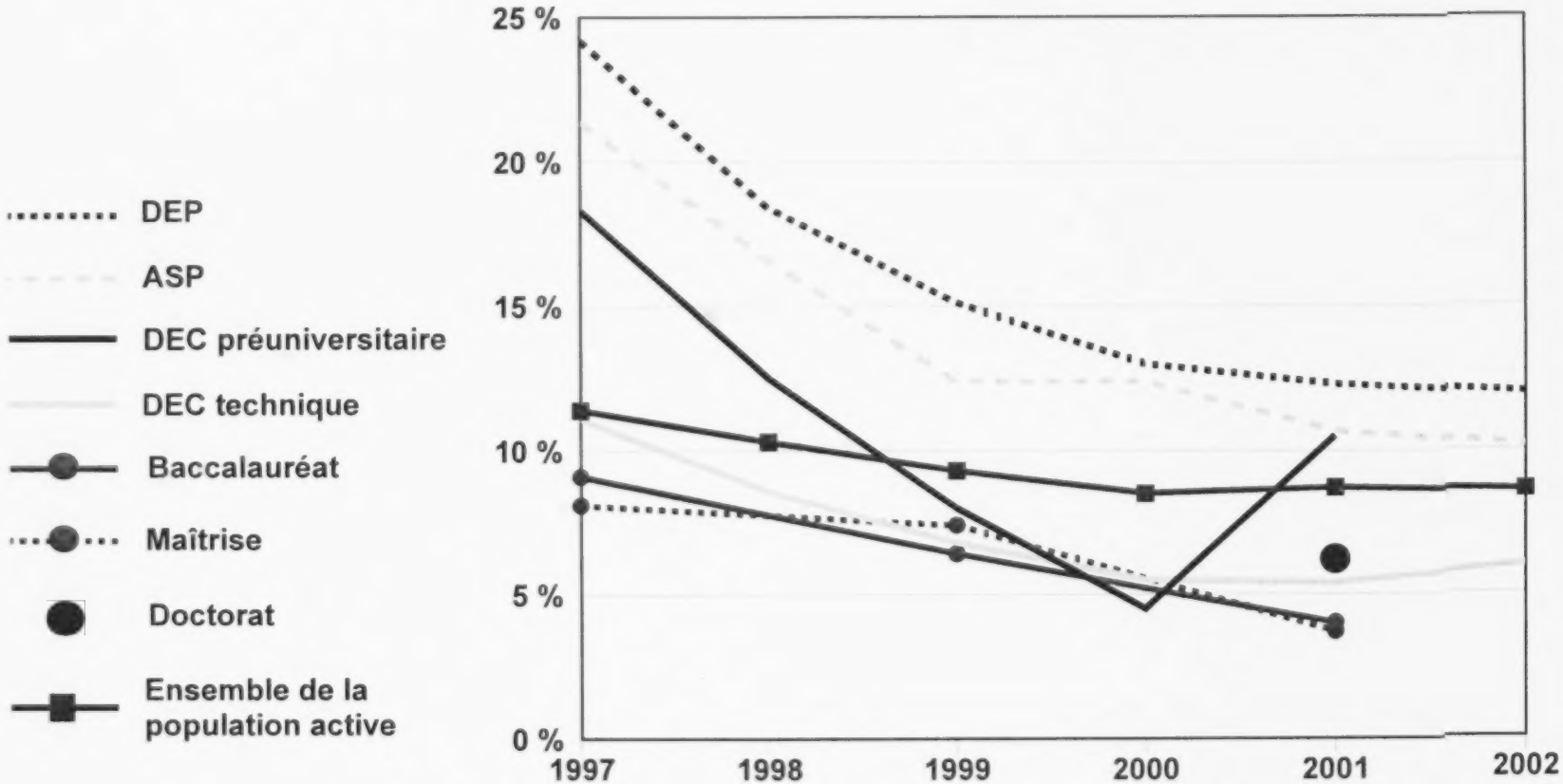
	1998	1999	2000	2001	2002
Enseignement secondaire					
DEP	18,4	15,1	13,0	12,3	12,0
ASP	16,6	12,4	12,4	10,7	10,2
Enseignement collégial					
Formation préuniversitaire	12,5	8,1	4,5	10,5	–
Formation technique	8,6	6,8	5,5	5,4	6,0
Enseignement universitaire					
Baccalauréat	–	6,4	–	4,0	–
Maîtrise	–	7,4	–	3,7	–
Doctorat	–	–	–	6,2	–
Taux de chômage au Québec[1]					
15-19 ans	23,7	21,3	18,5	18,6	19,0
20-24 ans	14,2	12,7	11,6	10,8	10,4
25-34 ans	9,7	8,7	8,1	7,8	7,5
Ensemble de la population active	10,3	9,3	8,5	8,7	8,6

1. Données provenant de Statistique Canada. Les taux de chômage indiqués concernent toutes les personnes formant la population active, quelles que soient leur formation et leur expérience antérieure. Les taux de chômage exprimés sont calculés, pour 2001 et pour 2002, sur la moyenne des douze mois de l'année et, pour les autres années, sur la moyenne des onze premiers mois de l'année.

– : Il n'y a pas de données pour ces années.

Graphique 6.3

Taux de chômage des personnes diplômées, selon l'ordre d'enseignement et le type de diplôme (en %)



6.4 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées de la formation professionnelle au secondaire

La proportion des personnes diplômées de la formation professionnelle qui avaient un emploi au 31 mars 2002, soit environ neuf mois après l'obtention de leur diplôme, était de 76,2 % après l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) et de 76,4 % après l'obtention d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP). Le taux d'emploi des titulaires d'un DEP était en hausse, alors que celui des titulaires d'une ASP était un peu en baisse par rapport à 2001.

Les taux de chômage des titulaires d'un DEP et d'une ASP sont en baisse depuis 1998 : ils étaient respectivement de 12,0 % et de 10,2 % en 2002. Les taux de chômage observés en 2002 se rapprochent de celui de l'ensemble de la population active québécoise.

Une baisse de 2,7% du nombre de nouveaux titulaires d'un DEP était observée en 2002. Le nombre de personnes diplômées visées par l'enquête *La Relance au secondaire en formation professionnelle* est passé de 25 792 en 2001 à 25 092 en 2002. Cependant, en proportion, le nombre d'emplois occupés par les titulaires d'un DEP n'a diminué que de 0,2 %, passant de 19 175 en 2001 à 19 132 en 2002.

Au 31 mars 2002, la proportion des titulaires d'un DEP en emploi était de 76,2 % et la proportion de ceux à la recherche d'un emploi, de 10,4 %. De plus, 9,4 % des titulaires d'un DEP étaient aux études, tandis que 3,9 % étaient inactifs. Par ailleurs, 86,6 % des titulaires d'un DEP font partie de la population active (personnes en emploi ou à la recherche d'un emploi), une proportion qui est en hausse depuis 2000. Le taux de chômage des titulaires d'un DEP poursuit une baisse amorcée en 1996: il est passé de 27,0 % en 1996 à 12,0 % en 2002, soit une diminution de plus de la moitié.

Parmi les personnes en emploi titulaires d'un DEP, 86,8 % travaillaient à temps plein en 2002. Cette proportion est un peu en baisse par rapport à celle de 2001, qui était de 87,7 %. Une tendance lourde se maintient : les travailleurs occupent davantage des emplois à temps plein que les travailleuses. Depuis 1998, chez les hommes en emploi, les proportions d'emploi à temps plein sont passées de 91,8 % à 94,8 % en comparaison de 72,9 % à 76,5 % chez les femmes.

De 1998 à 2002, le lien entre les études et le métier exercé n'a cessé de se renforcer. Il est en effet passé de 68,0 % à 77,9 % chez les titulaires d'un DEP travaillant à temps plein. Cependant, depuis trois ans, cette amélioration a davantage favorisé les femmes que les hommes. En effet, le lien entre les études et le métier exercé est passé chez les femmes de 72,9 % en 2000 à 76,9 % en 2002, tandis que chez les hommes il s'est maintenu entre 78,0 % et 78,7% pendant la même période.

Le nombre de nouveaux titulaires d'une ASP visés par l'enquête *La Relance au secondaire en formation professionnelle* a diminué de 3,2 %, passant de 3 287 en 2001 à 3 182 en 2002; le nombre d'emplois occupés par ces personnes est parallèlement en baisse de 4,2 %, passant de 2 537 en 2001 à 2 431 en 2002.

Au 31 mars 2002, 76,4 % des titulaires d'une ASP de la promotion de 2000-2001 avaient un emploi, 8,7 % en cherchaient un, 9,2 % poursuivaient des études et 5,7 % étaient inactifs. Le taux d'activité est passé de 86,5 % en 2001 à 85,1 % en 2002. Après avoir connu une baisse durant la période de 1996 à 1999, le taux de chômage chez les titulaires d'une ASP est resté inchangé en 2000, à 12,4 %. Il a baissé à 10,7 % en 2001, puis à 10,2 % en 2002.

En 2002, 85,5 % des personnes en emploi titulaires d'une ASP travaillaient à temps plein; cette proportion était de 84,8 % en 2001. Bien que la situation des femmes titulaires d'une ASP se soit tout de même améliorée en 2001, on observe encore un écart important entre le taux d'emploi à temps plein des femmes (76,7 %) et celui des hommes (94,0 %). Le lien entre les études et le métier exercé chez les titulaires d'une ASP s'est aussi un peu renforcé en 2002. En effet, il est passé de 74,5 % en 2001 à 75,8 % en 2002. L'amélioration du lien entre les études et le métier exercé a davantage profité aux femmes qu'aux hommes entre 2001 et 2002.

La proportion des titulaires d'un DEP ou d'une ASP en emploi en 2002 et âgés de moins de 20 ans était de 74,9 %, tandis que la proportion de ceux à la recherche d'un emploi était de 7,6 %. De plus, 15,1 % des personnes diplômées de moins de 20 ans étaient aux études et 2,3 % étaient inactives. Dans ce groupe d'âge, la proportion des titulaires d'un DEP ou d'une ASP faisant partie de la population active était de 82,5 % en 2002, alors que la proportion correspondante en 2001 était de 80,5 %. Le taux de chômage des titulaires d'un DEP ou d'une ASP de moins de 20 ans demeure inférieur à celui de l'ensemble des titulaires : en 2002, il était de 9,2 %, en baisse depuis 1996.

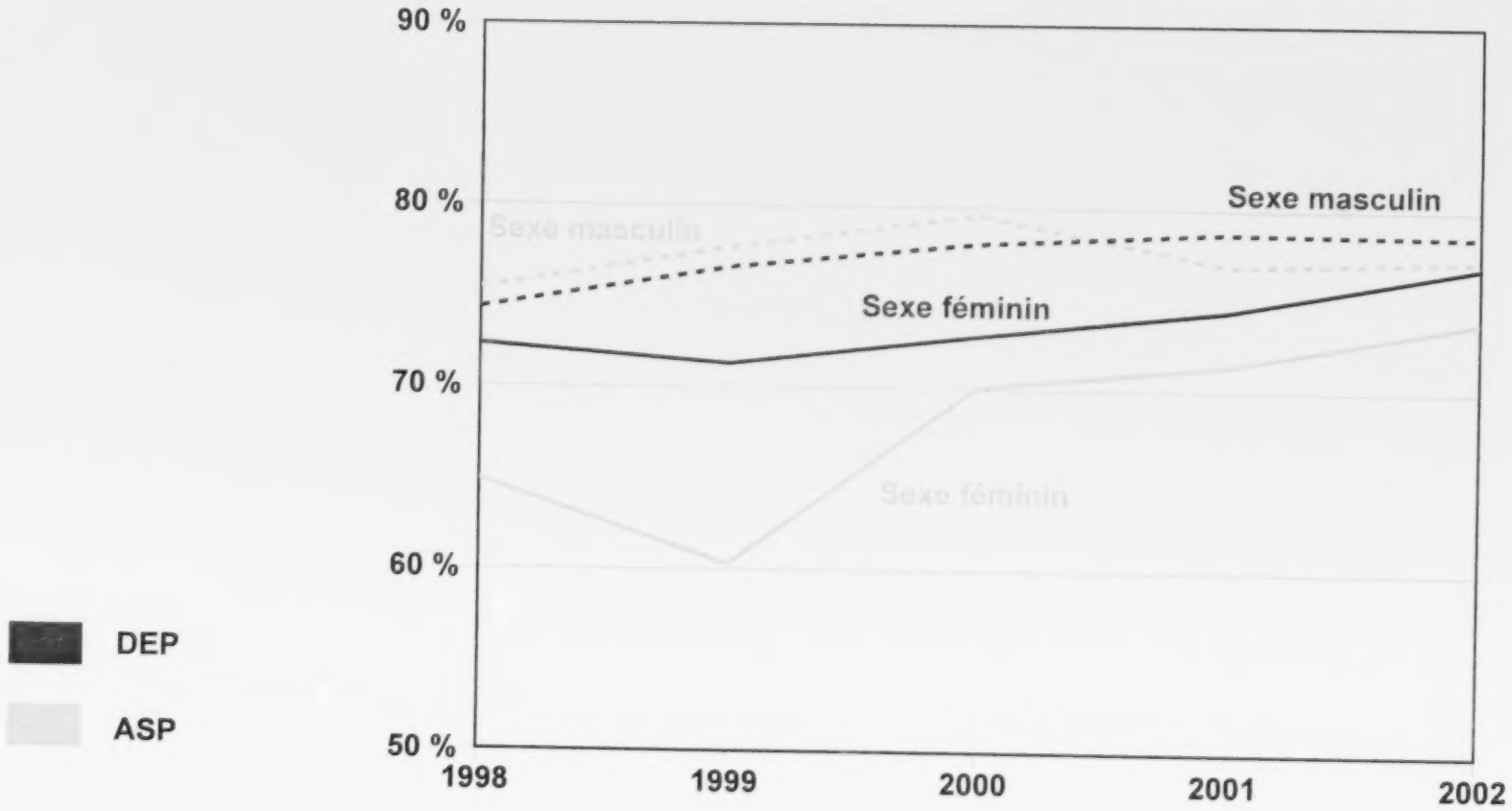
Tableau 6.4

Proportion des personnes diplômées de la formation professionnelle au secondaire, selon leur situation, au 31 mars de l'année suivant la fin de leurs études (en %)

	1998	1999	2000	2001	2002
Titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP)					
En emploi	73,2	74,5	73,6	74,3	76,2
En recherche d'emploi	16,5	13,3	11,0	10,4	10,4
Aux études	6,0	8,3	11,1	11,1	9,4
Inactifs	4,3	3,9	4,3	4,2	3,9
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Taux de chômage	18,4	15,1	13,0	12,3	12,0
Titulaires d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP)					
En emploi	74,3	77,3	76,1	77,2	76,4
En recherche d'emploi	14,8	10,9	10,8	9,3	8,7
Aux études	5,8	6,8	8,0	7,5	9,2
Inactifs	5,1	5,0	5,1	6,1	5,7
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Taux de chômage	16,6	12,4	12,4	10,7	10,2
Titulaires d'un DEP ou d'une ASP âgés de moins de 20 ans					
En emploi	75,8	76,1	72,2	73,0	74,9
En recherche d'emploi	12,9	10,2	8,6	7,5	7,6
Aux études	8,3	11,3	16,3	17,2	15,1
Inactifs	3,0	2,5	2,9	2,4	2,3
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Taux de chômage	14,5	11,8	10,7	9,3	9,2

Graphique 6.4

Proportion d'emplois liés à la formation chez les titulaires d'un DEP et d'une ASP travaillant à temps plein, selon le sexe, au 31 mars de l'année suivant la fin de leurs études (en %)



6.5 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées du collégial

Environ dix mois après l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC), la proportion des personnes diplômées de la formation technique qui avaient un en emploi au 31 mars 2002 était en baisse. Elle est passée de 71,3 % en 2001 à 70,3 % en 2002.

Le taux de chômage des titulaires d'un DEC de la formation technique, en baisse depuis 1996, a connu une légère hausse en 2002 : il est passé de 5,4 % en 2001 à 6,0 % en 2002. Les taux de chômage observés depuis 1998 demeurent inférieurs à ceux de l'ensemble de la population active québécoise.

Le nombre de personnes diplômées visées par l'enquête *La Relance au collégial en formation technique,* qui avait augmenté régulièrement au cours des années antérieures, était en baisse de 4,3 % en 2002. Le nombre de personnes diplômées de la formation technique est en effet passé de 15 942 en 2001 à 15 260 en 2002. Le nombre d'emplois obtenus par les titulaires d'un DEC technique a diminué de 5,7 % : il est passé de 11 370 à 10 729.

En 2002, la proportion de personnes en emploi était de 70,3 %, tandis que la proportion de celles à la recherche d'un emploi était de 4,5 %. De plus, 23,1 % des personnes diplômées étaient aux études et 2,1 % étaient inactives. Le taux d'activité, soit le rapport du nombre des personnes en emploi ou à la recherche d'un emploi sur l'ensemble des personnes diplômées, a diminué en 2002. Il est, en effet, passé de 75,4 % en 2001 à 74,8 % en 2002. Le taux de chômage des titulaires d'un DEC technique est passé de 5,4 % en 2001 à 6,0 % en 2002, soit une hausse de 11,1 %. Par ailleurs, le taux de chômage des personnes diplômées de 24 ans ou moins demeurait un peu inférieur à celui de l'ensemble : en 2002, il était de 5,6 % en comparaison de 6,0 % pour l'ensemble. Par surcroît, 82,2 % de l'ensemble des personnes titulaires d'un DEC de la formation technique au collégial en 2000-2001 appartenaient à ce groupe d'âge.

La proportion des personnes qui, après l'obtention d'un DEC technique l'année précédente, étaient aux études au 31 mars de l'année d'enquête est passée de 19,0 % en 1998 à 23,1 % en 2002. Les études que faisaient, au 31 mars 2002, les titulaires d'un DEC technique étaient des études universitaires en très grande majorité, soit dans 81,5 % des cas. Dans 13,1 % des cas, il s'agissait d'études en formation technique et, dans 2,4 % des cas, d'études en formation préuniversitaire. Parmi les personnes qui étaient aux études au 31 mars 2002 et qui fréquentaient l'université, 89,6 % le faisaient dans un domaine lié au diplôme obtenu en 2000-2001. Celles qui étudiaient en formation technique le

faisaient dans une proportion de 80,4 % dans un domaine lié au diplôme obtenu en 2000-2001. Enfin, 7,7 % des personnes qui poursuivaient des études au 31 mars 2002 le faisaient parce qu'elles n'avaient pas trouvé d'emploi.

En 2002, 87,9 % des personnes en emploi titulaires d'un DEC technique travaillaient à temps plein, une proportion un peu en baisse par rapport à celle de 88,8 % observée en 2001. Cette proportion avait progressé constamment depuis 1994, année où elle était de 71,2 %. En 2002, les travailleurs avaient davantage des emplois à temps plein (93,3 %) que les travailleuses (84,6 %). Le lien entre la formation et l'emploi est également un peu en baisse : en 2002, 84,9 % des emplois à temps plein, soit 82,9 % chez les hommes et 86,3 % chez les femmes, étaient en rapport avec la formation reçue, alors que, en 2001, les trois proportions correspondantes étaient de 85,3 %, de 84,8 % et de 85,7 %, respectivement. En 2002, la proportion des travailleuses et des travailleurs à temps partiel qui affirmaient être dans cette situation parce qu'ils n'avaient pas trouvé d'emploi à temps plein était de 40,2 %, ce qui représente une diminution par rapport à celle de 44,2 % qui était observée en 2001.

Tableau 6.5

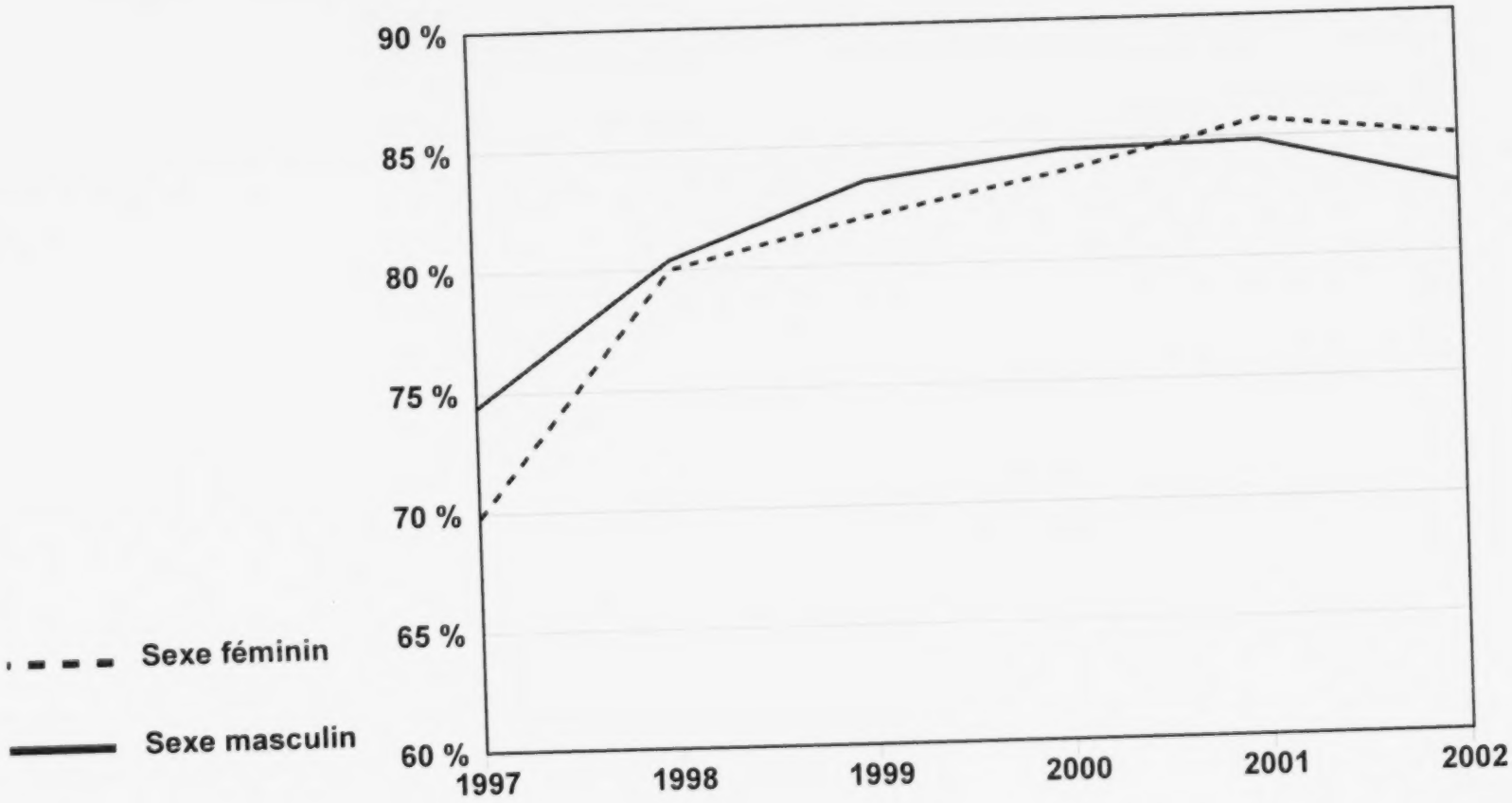
Proportion des personnes diplômées de l'enseignement collégial selon leur situation au 31 mars suivant la fin de leurs études (en %)

	1998	1999	2000	2001	2002
Titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) de la formation technique					
En emploi	71,6	73,2	74,1	71,3	70,3
En recherche d'emploi	6,7	5,3	4,3	4,1	4,5
Aux études	19,0	19,3	19,6	22,8	23,1
Inactifs	2,7	2,2	2,0	1,8	2,1
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Taux de chômage	8,6	6,8	5,5	5,4	6,0
Titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) de la formation préuniversitaire					
En emploi	13,9	12,3	15,8	13,1	—
En recherche d'emploi	2,0	1,1	0,7	1,5	—
Aux études	81,6	85,2	82,8	84,1	—
Inactifs	2,5	1,4	0,7	1,2	—
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	—
Taux de chômage	12,5	8,1	4,5	10,5	—

— : Données non disponibles, l'enquête *La Relance au collégial en formation préuniversitaire* n'ayant pas eu lieu en 2002.

Graphique 6.5

Proportion d'emplois liés à la formation chez les titulaires d'un DEC technique travaillant à temps plein, selon le sexe, au 31 mars de l'année suivant la fin de leurs études (en %)



6.6 Le point de vue des employeurs de titulaires d'un diplôme de la formation technique

En 2002, le ministère de l'Éducation a fait un sondage postal auprès des employeurs qui avaient engagé, entre 1997 et 2002, une ou plusieurs personnes ayant obtenu un diplôme d'études collégiales de la formation technique.

En 2002, 95,7 % des employeurs estimaient que leurs recrues diplômées de la formation technique étaient compétentes. De plus, le diplôme était assez ou très important comme critère d'embauche pour 94,2 % des employeurs.

L'appréciation globale des employeurs au regard de la compétence des personnes diplômées était moyenne ou élevée dans une proportion de 95,7 % en 2002, de 94,6 % en 1997, de 95 % en 1994 et de 90 % en 1990.

Après trois mois, 78,1% des employeurs se sont déclarés plutôt satisfaits ou très satisfaits du rendement des recrues diplômées, comparativement à 78,6 % en 1997. Après un an, le taux de satisfaction atteignait 94,3 %, par rapport à la proportion correspondante de 93,8 % chez les employeurs ayant répondu lors de l'enquête précédente.

Les personnes diplômées de la formation technique sont préférées par 75,2 % des employeurs lors du recrutement de personnel technique. De plus, 10,1 % des employeurs engagent assez fréquemment ou couramment des personnes avec une scolarité inférieure, tandis que 11,1 % engagent des personnes ayant une scolarité supérieure.

Pour plus de 80,0 % des employeurs, la formation technique fournit aux personnes diplômées des instruments distinctifs qui les avantagent par rapport aux personnes non diplômées et qui les préparent mieux à accomplir leurs tâches et à s'adapter rapidement aux changements : plus de connaissances théoriques, plus de facilité à se spécialiser dans leur domaine et plus de savoir-faire (dextérité). Aussi, 74,2 % des employeurs soulignent le fait que les personnes diplômées ont une meilleure attitude à l'égard du travail et 72,5 % sont d'avis que les personnes diplômées ont plus d'initiative créatrice.

Les employeurs ont rapporté des difficultés à recruter du personnel pour les types d'emplois associés à la formation technique. En effet, 60,7 % des employeurs ont mentionné un nombre insuffisant de candidates et de candidats qualifiés et 47,1 % ont même mentionné un nombre insuffisant de candidates et de candidats, sans tenir compte de leurs qualifications.

Cinq critères de sélection du personnel sur douze se démarquent par l'importance élevée (assez ou très important) que leur accordent plus de 85,0 % des employeurs. La présence des critères « la pertinence du champ d'études » et « être titulaire du diplôme exigé » parmi les cinq critères les plus importants illustre clairement la reconnaissance, par les employeurs, de la valeur des études liées à l'emploi et du diplôme qui les sanctionne.

La recrue recherchée a le profil de compétence suivant, par ordre d'importance de chacun des 21 éléments (sur 36 proposés) pour lesquels au moins 75,0 % des employeurs ont des attentes élevées : la recrue a une bonne connaissance des techniques de base; elle travaille bien en équipe; elle a le sens des responsabilités; elle est ponctuelle; elle est franche; elle est débrouillarde; elle comprend et suit bien les directives relatives à son travail; elle est capable de s'adapter; elle est productive dans son travail (exactitude, qualité, rapidité); elle se maintient à jour à partir de son travail quotidien; elle a une bonne capacité d'écoute; elle planifie et organise bien son travail; elle est dynamique (actes et paroles); elle est loyale envers l'entreprise; elle est capable de faire son travail dans les délais fixés; elle s'engage personnellement face à l'entreprise et à sa tâche; elle communique bien oralement en français; elle respecte l'autorité; elle est capable de porter un jugement correct; elle a de bonnes manières et elle est tenace.

L'évaluation du travail des diplômées et diplômés nouvellement recrutés en fonction des attentes des employeurs indique des situations potentiellement critiques pour deux éléments du profil de compétence, qui sont caractérisées par plus de 20,0 % de cas avec des attentes moyennes ou élevées et des évaluations inférieures aux attentes : la capacité de planifier et d'organiser le travail (24,3 %) et l'engagement personnel à l'égard de l'entreprise et de la tâche (23,7 %).

Les autres éléments à améliorer concernent :

1. la connaissance des techniques spécialisées;
2. les connaissances et capacités ou habiletés linguistiques (français et anglais);
3. plusieurs capacités et attitudes proactives.

Tableau 6.6a

Appréciation du niveau de compétence des personnes diplômées nouvellement recrutées (en % d'employeurs)

	1990[2]	1994[2]	1997	2002
Niveau de compétence[1]				
Niveau élevé	39	51	52,2	51,3
Niveau moyen	51	44	42,4	44,4
Niveau bas	9	5	4,7	3,7
Indéterminé (« ne sait pas »)	1	0	0,7	0,6

Tableau 6.6b

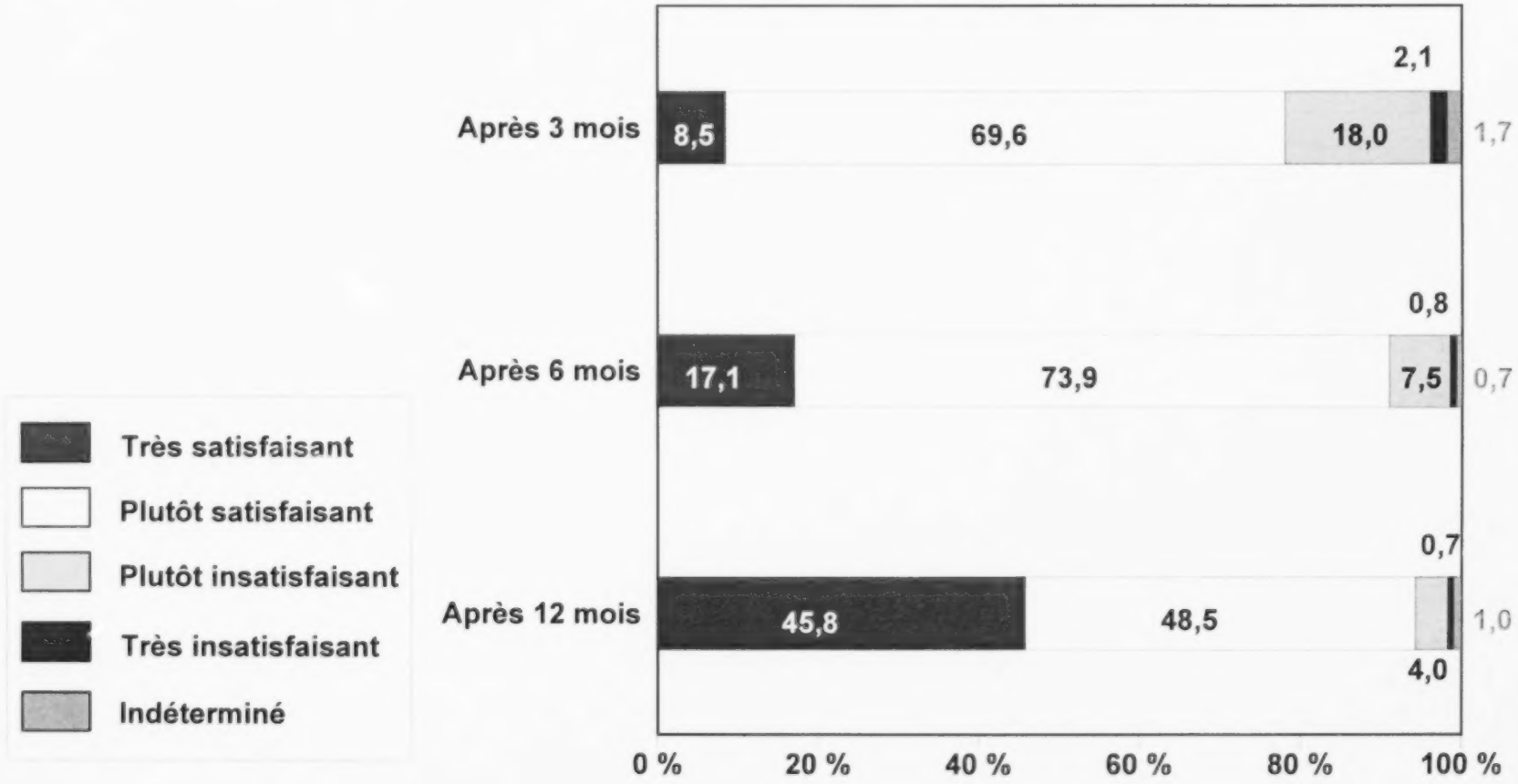
Satisfaction des employeurs quant au rendement (en % d'employeurs)

	1990[2]	1994[2]	1997	2002
Employeurs satisfaits ou très satisfaits[1]				
Trois mois après l'embauche	73	80	78,6	78,1
Six mois après l'embauche	89	93	91,6	91,0
Douze mois après l'embauche	92	96	93,8	94,3

1. Ces données tiennent uniquement compte des employeurs qui ont fourni une réponse à la question posée.
2. Données arrondies.

Graphique 6.6

Taux de satisfaction des employeurs quant au rendement des recrues diplômées de la formation technique, selon la période écoulée (sondage effectué en 2002)



Annexe statistique

Tableau 1
Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon l'ordre d'enseignement et le secteur, de 1992-1993 à 2001-2002

Tableau 2
Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon la catégorie d'organisme, la langue d'enseignement, l'ordre d'enseignement et le secteur, en 2001-2002

Tableau 3
Effectif de la formation professionnelle au secondaire et de la formation technique au collégial, de 1994-1995 à 2001-2002

Tableau 4
Personnel des commissions scolaires, des cégeps et des universités calculé selon l'équivalence au temps plein et selon la catégorie d'emploi, de 1993-1994 à 2000-2001

Tableau 5
Nombre de diplômes décernés, selon l'ordre d'enseignement et le type de formation ou le type de sanction, de 1992 à 2001

Tableau 6
Taux de scolarisation selon l'âge, le sexe, l'ordre d'enseignement et le régime d'études, en 2000-2001 (en %)

Tableau 1

Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon l'ordre d'enseignement et le secteur, de 1992-1993 à 2001-2002

	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Éducation préscolaire (maternelle 4 ans)	**8 002**	**8 151**	**14 023**	**17 284**	**17 294**	**16 295**	**15 908**	**15 174**	**14 601**	**15 778**
Éducation préscolaire (maternelle 5 ans)	**83 530**	**85 316**	**89 912**	**95 651**	**96 087**	**95 303**	**91 513**	**89 223**	**87 297**	**84 624**
Primaire (secteur des jeunes)	**566 448**	**555 417**	**547 395**	**547 642**	**552 482**	**559 279**	**566 372**	**573 102**	**575 862**	**574 274**
Secondaire (secteur des jeunes)	**495 331**	**498 306**	**498 105**	**492 629**	**486 696**	**479 740**	**469 250**	**456 148**	**447 937**	**446 491**
Primaire et secondaire (secteur des adultes[1])	**223 651**	**222 531**	**223 886**	**226 317**	**222 434**	**218 193**	**214 701**	**219 268**	**222 714**	**238 507**
Collégial[2]	**251 389**	**254 863**	**247 400**	**241 860**	**237 485**	**231 089**	**228 733**	**219 292**	**213 837**	**206 069**
Enseignement ordinaire	173 458	180 275	181 678	179 155	180 315	176 587	174 468	171 682	167 041	164 732
Éducation des adultes	77 931	74 588	65 722	62 705	57 170	54 502	54 265	47 610	46 796	41 337
Université[3]	**256 426**	**253 344**	**244 531**	**237 810**	**230 941**	**226 977**	**226 638**	**231 897**	**233 463**	**240 592**
Premier cycle	214 856	210 759	201 418	194 196	187 565	183 370	183 157	187 014	187 514	190 749
Deuxième cycle	33 334	33 782	34 021	34 271	34 086	34 281	34 558	36 120	37 192	41 006
Troisième cycle	8 236	8 803	9 092	9 343	9 290	9 326	8 923	8 763	8 757	8 837
Total	**1 884 777**	**1 877 928**	**1 865 252**	**1 859 193**	**1 843 419**	**1 826 876**	**1 813 115**	**1 804 104**	**1 795 711**	**1 806 335**

Sources : Déclaration des clientèles scolaires (DCS),
Déclaration des clientèles en formation professionnelle (DCFP),
Système d'information du Ministère sur les clientèles adultes (SIMCA),
Système d'information financière sur la clientèle adulte (SIFCA),
Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC),
Système de recensement des clientèles universitaires (RECU);
Gestion des données sur les effectifs universitaires (GDEU).

1. Seules les personnes ayant suivi des cours permettant d'accumuler des unités en vue de la sanction des études ont été comptées.
2. Trimestre d'automne. Les données de l'éducation des adultes excluent toute formation pour laquelle des unités ne sont pas attribuées.
3. Trimestre d'automne. Les données incluent les médecins résidents et quelques élèves du collégial et en situation d'accueil. Toutefois, elles excluent les auditeurs et les auditrices, les stagiaires postdoctoraux et les étudiants et les étudiantes en situation d'accueil. Ces données ne comprennent pas les étudiants et les étudiantes du Collège militaire Royal de Saint-Jean.

Tableau 2

Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon la catégorie d'organisme, la langue d'enseignement, l'ordre d'enseignement et le secteur, en 2001-2002

	Éducation préscolaire		Primaire	Secondaire	Primaire et secondaire	Collégial[2]		Université[3]	Total
	Maternelle 4 ans	Maternelle 5 ans	(Jeunes)	(Jeunes)	(Adultes[1])	Ordinaire	Adultes		
Commissions scolaires	**15 526**	**80 006**	**543 546**	**370 197**	**234 558**				**1 243 833**
Français	14 416	71 163	484 676	329 937	212 246				1 112 438
Anglais	854	8 339	57 462	40 259	22 073				128 987
Langues autochtones	256	504	1 408	1	239				2 408
Établissements privés	**46**	**4 362**	**28 995**	**74 964**	**3 349**	**13 742**	**8 717**		**134 175**
Français	16	3 531	23 217	67 552	3 114	7 911	2 670		108 011
Anglais	30	831	5 778	7 412	235	2 743	283		17 312
Français et anglais						3 088	5 764		8 852
Établissements publics hors réseau	**206**	**256**	**1 733**	**1 330**	**600**	**1 831**	**49**		**6 005**
Français	97	147	1 357	1 249	600	1 737	49		5 236
Anglais	18	22	142	78		94			354
Langues autochtones	91	87	234	3					415
Cégeps et antennes						**149 159**	**32 571**		**181 730**
Français						126 387	27 903		154 290
Anglais						22 772	4 668		27 440
Français et anglais									
Universités et constituantes								**240 592**	**240 592**
Français								181 060	181 060
Anglais								59 532	59 532
Total	**15 778**	**84 624**	**574 274**	**446 491**	**238 507**	**164 732**	**41 337**	**240 592**	**1 806 335**
Français	14 529	74 841	509 250	398 738	215 960	136 035	30 622	181 060	1 561 035
Anglais	902	9 192	63 382	47 749	22 308	25 609	4 951	59 532	233 625
Langues autochtones	347	591	1 642	4	239				2 823
Français et anglais						3 088	5 764		8 852

Sources : Déclaration des clientèles scolaires (DCS),
Déclaration des clientèles en formation professionnelle (DCFP),
Système d'information du Ministère sur les clientèles adultes (SIMCA),
Système d'information financière sur la clientèle adulte (SIFCA),
Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC),
Gestion des données sur les effectifs universitaires (GDEU).

1. Seules les personnes ayant suivi des cours permettant d'accumuler des unités en vue de la sanction des études ont été comptées.
2. Trimestre d'automne. Les données de l'éducation des adultes excluent toute formation pour laquelle des unités ne sont pas attribuées.
3. Trimestre d'automne. Les données incluent les médecins résidents. Toutefois, elles excluent les auditeurs et les auditrices, les stagiaires postdoctoraux et les étudiants et les étudiantes en situation d'accueil.

Tableau 3

Effectif de la formation professionnelle au secondaire et de la formation technique au collégial, de 1994-1995 à 2001-2002

	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002p
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE[1]	**86 018**	**86 900**	**88 690**	**93 274**	**94 263**	**99 884**	**95 991**	**99 416**
Moins de 20 ans[2]	19 655	22 376	25 751	26 923	26 476	26 031	25 514	25 407
20 ans et plus[3]	66 363	64 524	62 939	66 351	67 787	73 853	70 477	74 009
Filières ordinaires (DEP, CEP, ASP et AFP)	**59 771**	**66 950**	**72 990**	**75 786**	**77 127**	**75 890**	**76 559**	**79 819**
Moins de 20 ans[2]	18 015	20 921	24 530	25 818	25 208	24 623	24 343	23 970
20 ans et plus[3]	41 756	46 029	48 460	49 968	51 919	51 267	52 216	55 849
Autres programmes	**26 247**	**19 950**	**15 700**	**17 488**	**17 136**	23 994	**19 432**	**19 597**
Moins de 20 ans[2]	1 640	1 455	1 221	1 105	1 268	1 408	1 171	1 437
20 ans et plus[3]	24 607	18 495	14 479	16 383	15 868	22 586	18 261	18 160
ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL	**116 181**	**121 000**	**122 178**	**123 857**	**126 104**	**121 845**	**120 475**	**116 374**
Diplôme d'études collégiales (DEC *en formation technique*)	87 842	89 527	90 459	90 960	90 436	88 985	87 704	87 054
Certificat d'études collégiales (CEC)	8 516	7 320	1 207	274	60	14	-	-
Attestation d'études collégiales (AEC)	19 746	24 059	30 510	32 615	35 608	32 845	32 771	29 320
Diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC)	77	94	2	8	-	1	-	-

Sources : Déclaration des clientèles scolaires (DCS),
Déclaration des clientèles en formation professionnelle (DCFP),
Système d'information du Ministère sur les clientèles adultes (SIMCA),
Système d'information financière sur la clientèle adulte (SIFCA),
Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC).

p : Données provisoires.
DEP : diplôme d'études professionnelles; CEP : certificat d'études professionnelles; ASP : attestation de spécialisation professionnelle; AFP : attestation de formation professionnelle.

1. Seules les personnes ayant suivi des cours sanctionnables ont été comptées. Les personnes inscrites à plus d'un programme la même année n'ont été comptées qu'une seule fois.
2. Incluant les élèves de 20 ans et plus au secteur des jeunes.
3. Secteur des adultes seulement.

Tableau 4

Personnel des commissions scolaires, des cégeps et des universités calculé selon l'équivalence au temps plein et selon la catégorie d'emploi[1], de 1993-1994 à 2000-2001

	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001
Commissions scolaires	**107 487**	**106 934**	**105 919**	**104 380**	**104 462**	**106 630**	**108 755**	**111 221**
Secteurs des jeunes et des adultes								
Personnel enseignant	71 170	70 518	70 331	69 680	70 366	71 152	71 288	71 772
Personnel cadre	1 479	1 452	1 388	1 274	1 159	1 118	1 219	1 275
Directrices et directeurs d'école	3 804	3 820	3 753	3 647	3 528	3 567	3 508	3 492
Personnel de gérance	859	848	802	751	671	663	684	677
Personnel professionnel	4 803	4 691	4 530	4 250	3 898	3 897	4 007	4 209
Personnel de soutien	25 372	25 605	25 115	24 778	24 840	26 233	28 049	29 796
Cégeps	**21 304**	**21 771**	**21 245**	**20 472**	**19 570**	**19 692**	**19 869**	**20 491**
Enseignement ordinaire et éducation des adultes								
Personnel enseignant	13 405	13 919	13 652	13 224	12 699	12 892	12 950	13 381
Personnel cadre	667	670	664	612	583	595	622	651
Personnel de gérance	335	327	307	287	245	230	232	233
Personnel professionnel	1 127	1 146	1 085	1 047	964	964	1 017	1 086
Personnel de soutien	5 770	5 709	5 537	5 302	5 079	5 011	5 048	5 140
Universités[2]	**33 404**	**33 054**	**32 224**	**31 615**	**n.d.**	**n.d.**	**n.d.**	**n.d.**
Personnel enseignant et personnel de recherche	11 260	11 038	10 826	10 553	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Personnel auxiliaire d'enseignement et de recherche	4 083	4 304	4 299	4 652	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Personnel de direction	1 348	1 305	1 291	1 218	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Personnel de gérance	603	647	491	498	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Personnel professionnel	3 557	3 496	3 487	3 352	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Personnel de soutien	12 553	12 264	11 830	11 342	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.

Sources : Personnel des commissions scolaires (PERCOS II).
Système d'information sur le personnel des organismes collégiaux (SPOC-RFA).
Système d'information financière des universités (SIFU).

n.d. : Données non disponibles.

1. Toutes les activités du personnel au cours de l'année scolaire sont comptées dans le calcul de l'équivalence au temps plein selon la catégorie d'emploi.
2. Fonds avec ou sans restrictions. Excluant les cours donnés par les chargées de cours et les chargés de cours, ceux qui sont donnés en supplément par les enseignantes et les enseignants réguliers et ceux qui sont donnés par les personnes rémunérées par honoraires et par contrats.

Tableau 5

Nombre de diplômes décernés, selon l'ordre d'enseignement et le type de formation ou le type de sanction, de 1992 à 2001

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Secondaire[1]	**101 503**	**110 431**	**103 211**	**104 521**	**111 762**	**109 199**	**107 050**	**107 412**	**105 228**	**101 068**
Formation générale	78 893	79 418	81 176	81 791	86 451	80 289	77 315	76 866	73 363	71 465
Formation professionnelle	22 610	31 013	22 035	22 730	25 311	28 910	29 735	30 546	31 865	29 603
Collégial	**43 316**	**44 716**	**44 749**	**43 135**	**40 956**	**42 676**	**41 877**	**42 090**	**40 710**	**39 294**
DEC (formation préuniversitaire)	25 424	24 991	25 857	25 514	24 392	25 901	25 110	24 569	23 317	20 073
DEC (formation technique)	13 516	14 764	15 017	15 602	16 136	16 694	16 747	17 508	17 391	16 747
DEC sans mention	1 233	1 542	753	335	149	7	1	-		
CEC et DPEC[2]	3 143	3 419	3 122	1 684	279	74	19	13	2	2 474
Université[3]	**53 822**	**55 277**	**56 817**	**56 015**	**55 184**	**53 277**	**50 781**	**50 726**	**50 563**	**51 185**
Baccalauréat	27 683	28 404	28 967	28 932	29 602	28 894	27 478	28 284	27 822	27 970
Maîtrise	5 823	6 082	6 604	6 414	6 547	6 514	6 727	6 814	7 468	7 692
Doctorat	915	891	959	1 037	1 087	1 143	1 231	1 170	1 165	1 094
Certificat et diplôme	19 401	19 900	20 287	19 632	17 948	16 726	15 345	14 458	14 108	14 429

Sources : Système de sanction des études appliquée au ministère de l'Éducation (SESAME),
Sanction des adultes en formation générale (SAGE),
Système de la sanction des études au collégial (SSEC),
Système de recensement des clientèles universitaires (RECU);
Gestion des données sur les effectifs universitaires (GDEU).

DEC : diplôme d'études collégiales; CEC : certificat d'études collégiales; DPEC : diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial.

1. Années scolaires 1989-1990 à 1998-1999. À la suite de la réforme de l'enseignement professionnel, environ 8 800 titulaires d'un CEP (certificat d'études professionnelles) ont également reçu en 1993 un DEP (diplôme d'études professionnelles).
2. Depuis 1994, il n'y a plus de nouvelles admissions aux programmes qui mènent au CEC et au DPEC. Les attestations d'études collégiales (AEC) seront recensées par le Ministère à partir de 2001.
3. Excluant les diplômes décernés par le Collège militaire Royal de Saint-Jean.

Tableau 6

Taux de scolarisation[1] selon l'âge, le sexe, l'ordre d'enseignement et le régime d'études, en 2000-2001 (en %)

	Éducation préscolaire et enseignement primaire	Secondaire		Collégial		Universitaire		Total		
		Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Tous les régimes
4 ans										
Sexe masculin	17,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	17,7	0,0	17,7
Sexe féminin	17,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	17,7	0,0	17,7
Total	17,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	17,7	0,0	17,7
5 ans										
Sexe masculin	97,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	97,0	0,0	97,0
Sexe féminin	97,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	97,4	0,0	97,4
Total	97,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	97,2	0,0	97,2
15 ans										
Sexe masculin	0,0	96,3	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	96,4	0,2	96,5
Sexe féminin	0,0	97,2	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	97,3	0,1	97,4
Total	0,0	96,7	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	96,8	0,1	97,0
16 ans										
Sexe masculin	0,6	90,9	2,5	1,7	0,0	0,0	0,0	93,2	2,5	95,7
Sexe féminin	0,2	92,2	2,2	2,9	0,0	0,0	0,0	95,3	2,2	97,5
Total	0,4	91,5	2,4	2,3	0,0	0,0	0,0	94,2	2,4	96,6
17 ans										
Sexe masculin	0,8	39,4	11,0	32,1	0,1	0,4	0,0	72,7	11,2	83,8
Sexe féminin	0,4	29,4	9,3	48,1	0,1	0,5	0,0	78,4	9,4	87,8
Total	0,6	34,5	10,2	39,9	0,1	0,5	0,0	75,5	10,3	85,8
18 ans										
Sexe masculin	0,8	23,2	10,5	35,8	0,4	2,2	0,1	62,0	11,0	73,0
Sexe féminin	0,5	16,8	8,2	52,2	0,3	3,6	0,1	73,1	8,6	81,7
Total	0,6	20,1	9,4	43,8	0,3	2,8	0,1	67,4	9,8	77,2
19 ans										
Sexe masculin	0,6	16,7	8,0	26,4	1,2	9,5	0,3	53,2	9,5	62,8
Sexe féminin	0,3	11,7	5,7	34,2	1,5	18,1	0,4	64,3	7,7	71,9
Total	0,5	14,2	6,9	30,2	1,3	13,7	0,4	58,6	8,6	67,2

1. Les taux de scolarisation sont calculés en divisant l'effectif scolaire d'un âge donné au 30 septembre 2000 par la population du même âge à la même date. Les taux à 4 ans et à 5 ans diffèrent des résultats de la fiche 2.2 (voir les notes de la fiche sur ce sujet).

Tableau 6 (Suite)

Taux de scolarisation selon l'âge, le sexe, l'ordre d'enseignement et le régime d'études, en 2000-2001 (en %)

	Éducation préscolaire et enseignement primaire	Secondaire		Collégial		Universitaire		Total		
		Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Tous les régimes
20 à 24 ans										
Sexe masculin	0,4	7,4	4,6	8,3	1,1	13,6	3,0	29,7	8,6	38,3
Sexe féminin	0,3	5,5	3,2	9,3	1,4	20,3	4,5	35,3	9,1	44,3
Total	0,3	6,5	3,9	8,7	1,2	16,8	3,7	32,4	8,8	41,2
25 à 29 ans										
Sexe masculin	0,4	2,9	2,7	1,7	0,4	4,2	3,5	9,2	6,7	15,8
Sexe féminin	0,4	2,5	2,0	2,1	0,7	4,4	5,2	9,3	8,0	17,3
Total	0,4	2,7	2,4	1,9	0,6	4,3	4,3	9,2	7,3	16,5
30 à 39 ans										
Sexe masculin	0,3	1,4	1,9	0,6	0,3	1,0	1,9	3,4	4,1	7,4
Sexe féminin	0,4	1,6	1,4	0,9	0,6	1,0	2,8	3,8	4,9	8,7
Total	0,4	1,5	1,7	0,7	0,4	1,0	2,4	3,6	4,5	8,1
40 à 49 ans										
Sexe masculin	0,2	0,7	1,2	0,2	0,2	0,3	1,2	1,4	2,6	4,0
Sexe féminin	0,2	0,9	1,0	0,4	0,5	0,3	2,1	1,9	3,5	5,4
Total	0,2	0,8	1,1	0,3	0,3	0,3	1,6	1,6	3,1	4,7
50 à 59 ans										
Sexe masculin	0,1	0,3	0,5	0,1	0,1	0,1	0,4	0,5	1,0	1,5
Sexe féminin	0,2	0,3	0,4	0,1	0,2	0,1	0,7	0,6	1,3	1,9
Total	0,1	0,3	0,5	0,1	0,1	0,1	0,6	0,6	1,2	1,7
60 ans et plus										
Sexe masculin	0,1	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,2	0,4
Sexe féminin	0,1	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,3	0,5
Total	0,1	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,3	0,4